

CATHERINE LAROUCHE

**LA VALIDATION D'UNE TYPOLOGIE DES
CONCEPTIONS DES UNIVERSITÉS EN VUE
D'ÉVALUER LEUR PERFORMANCE**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en administration et évaluation en éducation
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

DÉPARTEMENT DES FONDEMENTS ET PRATIQUES EN ÉDUCATION
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2011

Résumé

La présente recherche de type méthodologique vise à établir un cadre de référence dans l'évaluation de la performance des universités. Les principales difficultés de l'évaluation de la performance des universités résident, d'une part, dans la complexité de l'institution universitaire et, d'autre part, dans l'adoption d'une définition de la performance qui soit adaptée à cette institution, c'est-à-dire dans le choix des dimensions à considérer, des critères et des indicateurs à retenir.

Une des solutions proposées par la littérature organisationnelle pour répondre au défi de la complexité consiste à bâtir des modèles typologiques. Après avoir analysé et critiqué quelques modèles typologiques de mesure de la performance organisationnelle, principalement en provenance de l'entreprise, il est apparu que ces modèles ne pouvaient pas s'appliquer tels quels au contexte universitaire, puisque l'université ne peut être entièrement associée à une entreprise dans le sens où on l'entend dans le domaine privé.

Pour bien définir la performance universitaire, il fallait d'abord plonger au cœur des conceptions qui décrivent cette institution. C'est dans ce sens que furent établis les objectifs de cette recherche, soit :

- conceptualiser une typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance selon une approche différenciée;
- valider la typologie élaborée auprès d'experts de la gouvernance des universités et des administrations publiques.

À partir d'une revue de littérature sur les conceptions des universités et les conceptions organisationnelles, une typologie a été élaborée qui comporte sept conceptions des universités en vue d'en mesurer la performance (service public, marché, académique, apprenante, politique, entrepreneuriale et milieu de vie).

Notre réflexion sur la problématique liée à l'utilisation des indicateurs de performance a permis de constater que les indicateurs étaient souvent reliés à des conceptions lointaines de la mission universitaire. On évalue, mais pourquoi? C'est en se posant cette question qu'est

venue l'idée de relier conception des universités, conception de la gouvernance et critère de mesure de la performance. Cette idée permet de donner un sens aux indicateurs et de les relier à des finalités. À chaque conception des universités correspond une conception de la gouvernance qui repose sur un certain nombre de valeurs et principes et qui se concrétisent par des stratégies organisationnelles, des moyens d'enseignement, des moyens de recherche, des façons d'évaluer et des critères de performance qui sont privilégiés par la conception. Notre typologie de départ comporte donc sept conceptions (service public, marché, académique, apprenante, politique, entrepreneuriale et milieu de vie) définies en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, évaluation et critères de performance).

Nous avons choisi de valider la typologie en adaptant la démarche utilisée par Morin (1989). Onze experts ayant déjà publié dans le domaine de la performance, de la gouvernance des universités ou des administrations publiques ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-structurés. Les experts devaient porter un jugement sur la typologie proposée en fonction de six critères de validation (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers). Les résultats ont été analysés et discutés par un comité de validation qui avait la responsabilité de juger les modifications proposées par les experts et de les intégrer, le cas échéant, à la typologie.

Les sept conceptions proposées ont été jugées assez claires par les experts (moyenne 2,90/4,00) et claires par le comité de validation suite aux modifications apportées (moyenne 3,53/4,00). La typologie a été jugée exhaustive par une majorité d'experts. Deux experts ont proposé l'ajout d'une huitième conception : une conception industrielle qui ne fut pas maintenue par le comité de validation, mais qui a tout de même été jugée assez pertinente pour faire l'objet d'une validation subséquente. Bien que certains experts aient proposé des fusions ou le retrait de certaines conceptions, le comité de validation a maintenu la typologie préliminaire en y apportant plusieurs modifications suggérées par l'enquête. Les experts ont proposé plusieurs réalités signifiantes pour illustrer chacune des conceptions. Tous les experts ont jugé la typologie utile dans plusieurs contextes et susceptible d'être acceptée par les usagers. La typologie vient aussi bonifier le triangle des

tensions de Burton Clark et confirmer d'autres modèles comme la typologie de Boltanski et Thévenot.

Dédicace

À Mireille, Sophie et Jean-Simon

Parce qu'il est possible de réaliser nos rêves...

Remerciements

Ce projet n'aurait été possible sans le soutien et le support de nombreuses personnes que je tiens à remercier chaleureusement.

Je tiens à remercier d'abord mon directeur de recherche Monsieur Denis Savard qui a su me guider en me laissant la latitude nécessaire à mon développement professionnel. Merci Denis, pour ta rigueur, ta patience et ta compréhension.

Je remercie ma codirectrice de recherche Madame Lucie Héon qui a su apporter à ce projet de nombreuses idées pertinentes, cohérentes et encourageantes.

Un remerciement spécial à Monsieur Jean-Joseph Moisset pour toute l'énergie qu'il a su insufflé à ce projet. Merci Monsieur Moisset pour toutes ces heures de plaisir à discuter.

Toute ma gratitude aux experts qui ont accepté généreusement de participer et de collaborer à ce projet et aux membres de mon jury pour leurs commentaires généreux et pertinents.

Je veux également remercier tous mes collègues du Département des sciences de l'éducation et de psychologie pour les nombreux encouragements, tout au long de ces années. Un merci particulier à Mesdames Denise Doyon et Pauline Minier pour leur écoute attentive, leur soutien et leurs conseils judicieux ainsi qu'à Madame Denise Perron pour les corrections linguistiques.

À tous les membres de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ): merci pour votre amitié et votre soutien. La Communauté est un nouveau mode d'encadrement des étudiants des cycles supérieurs prometteur pour les années à venir.

J'aimerais remercier Monsieur Gilles Bergeron qui a suscité mon intérêt pour l'évaluation de la performance des universités.

La réalisation de ce projet n'aurait été possible sans le soutien de mon directeur de maîtrise Monsieur Jacques Desbiens qui m'a convaincue et motivée à entreprendre ce périple. Merci Monsieur Desbiens pour votre appui tout au long de mon sinueux parcours.

Je remercie également ma famille et ma belle famille pour leur soutien et les pauses familiales réconfortantes. Un merci particulier à mon père pour la correction linguistique de mes travaux de scolarité.

Ce projet n'aurait été possible sans l'accueil chaleureux de mes amies, Annie, Nathalie et Chantale lors de mes nombreux déplacements.

C'est parce que j'ai des enfants formidables, autonomes et débrouillards que j'ai réussi à passer à travers les difficultés de la conciliation travail-famille et études. Merci pour le bonheur et la fierté que vous m'apportez tous les jours.

Enfin, mon dernier remerciement est pour mon conjoint, Alain. Merci pour ton support dans la vie quotidienne et ta compréhension. Tes sages conseils m'ont aidée à passer à travers de nombreuses embûches. Merci pour ton appui indéfectible.

Table des matières

Résumé	i
Dédicace	iv
Remerciements	v
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xii
Liste des annexes	xiii
Introduction	1
Chapitre 1	3
La description de la situation de départ	3
1.1 La problématique	3
1.2 Les questions de recherche et les objectifs	12
1.3 Le type de recherche	13
1.4 Le cadre méthodologique général de la recherche : l'anasynthèse	14
1.5 La structure de la recherche	15
1.5.1 La situation de départ (chapitre 1)	16
1.5.2 L'analyse (chapitre 2)	16
1.5.3 La synthèse (chapitre 3)	16
1.5.4 Le prototype et la méthodologie de validation (chapitre 4)	17
1.5.5 La validation du prototype en vue de l'élaboration d'une typologie optimale (chapitre 5)	17
1.5.6 La proposition d'un modèle optimal (chapitre 6)	17
1.6 Conclusion du chapitre	18
Chapitre 2	19
L'analyse	19
2.1 Les caractéristiques fondamentales des universités	20
2.1.1 L'université et sa mission fondamentale	20
2.1.2 La mission actualisée	22
2.1.3 Un service public	24
2.1.4 Une institution ou une organisation	25
2.1.5 L'autonomie universitaire	26
2.1.6 La liberté académique	27
2.1.7 Les responsabilités et pouvoirs des différents acteurs	27
2.2 Des théoriciens des organisations et l'université	29
2.2.1 Une bureaucratie professionnelle	30
2.2.2 Une anarchie organisée	31
2.2.3 Des systèmes à couplage lâche	32
2.2.4 Un système stratégique complexe	34
2.2.5 La complexité des buts	36

2.3	L'analyse des principales approches pour évaluer la performance des universités	40
2.3.1	La définition de la performance et des concepts connexes	40
2.3.2	Les systèmes d'indicateurs et les modèles d'évaluation en éducation	42
2.3.3	Les modèles de mesure de performance en management	47
2.4	Conclusion du chapitre	55
Chapitre 3		56
La synthèse et l'élaboration d'une typologie préliminaire		56
3.1	Le concept de typologie	57
3.1.1	Une typologie	57
3.1.2	Un idéal type	58
3.1.3	Le caractère abstrait	59
3.1.4	Le caractère instrumental	59
3.1.5	Les types holistes versus individualistes	60
3.1.6	Le type idéal historique versus sociologique	60
3.2	Les conceptions des universités	60
3.2.1	Les conceptions	60
3.2.2	Le rapport de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 2008)	61
3.2.3	La typologie de Bertrand et Busugutsala (1995)	61
3.2.4	L'organisation et les métaphores	63
3.2.5	La typologie des sept mondes de la justification	66
3.2.6	La synthèse des différentes conceptions et correspondance avec la typologie préliminaire	68
3.3	Les dimensions de la typologie	73
3.3.1	Le concept de gouvernance	73
3.3.2	Le concept de valeurs	76
3.3.3	Le concept de stratégie	78
3.3.4	Les conceptions de l'enseignement et de la recherche	80
3.3.5	Les concepts de l'évaluation	86
3.3.6	Les critères de l'évaluation de la performance	96
3.4	Conclusion du chapitre et typologie préliminaire	99
Chapitre 4		101
Le prototype et la méthodologie de validation		101
4.1	L'étude pilote	101
4.2	Le prototype	102
4.3	La méthodologie de validation de la typologie	107
4.3.1	Les experts	107
4.3.2	L'instrument de collecte des données	109
4.3.3	L'analyse des entretiens	114
4.3.4	Le comité de validation	123
4.3.5	Les risques de biais à prendre en considération lors de l'analyse	124
4.3.6	Les critères de validation de la recherche	127
4.3.7	Les éléments quantitatifs et méthodologiques	129
4.4	Conclusion du chapitre	144

Chapitre 5	145
La présentation et la discussion des résultats	145
5.1 Le jugement des experts sur la problématique	146
5.2 La présentation des résultats par conception	149
5.2.1 La conception service public	150
5.2.2 La conception académique	176
5.2.3 La conception marché	201
5.2.4 La conception entrepreneuriale	233
5.2.5 La conception politique	255
5.2.6 La conception apprenante	275
5.2.7 La conception milieu de vie	305
5.3 Conclusion du chapitre	326
Chapitre 6	327
La typologie optimale	327
6.1 La synthèse des résultats (les critères de validation de la typologie)	327
6.1.1 La clarté	328
6.1.2 La consistance logique	333
6.1.3 L'exhaustivité	338
6.1.4 L'économie	339
6.1.5 L'acceptabilité par les usagers	341
6.1.6 L'utilité	342
6.1.7 La synthèse des résultats	345
6.2 La typologie optimale	346
6.3 L'interprétation des résultats	351
6.3.1 Le triangle des tensions de Burton Clark	351
6.3.2 Les axes de tension	352
6.3.3 La typologie des sept mondes de la justification de Boltanski et Thévenot	354
6.4 Conclusion du chapitre	356
Conclusion	357
Les limites de la recherche	363
Les pistes pour des recherches futures	364
Bibliographie	366
Annexes	386

Liste des tableaux

Tableau 1.	Le modèle de Morin, Savoie et Beaudin (1994)	51
Tableau 2.	Tableau synthèse des différentes conceptions et correspondance avec la typologie préliminaire proposée.....	69
Tableau 3.	Structure de la typologie	72
Tableau 4.	Typologie des conceptions des universités et système de gouvernance	76
Tableau 5.	Typologie des conceptions des universités et les principes et valeurs	78
Tableau 6.	Typologie des conceptions des universités et les stratégies privilégiées	80
Tableau 7.	Distinction entre les modes 1 et 2 de Gibbons.....	82
Tableau 8.	Typologie des conceptions des universités et conceptions de la recherche et de l'enseignement	86
Tableau 9.	Évaluation institutionnelle et reddition de comptes.....	88
Tableau 10.	Formes de recherches ou d'opérations d'analyse ou de collectes de données reliées à l'évaluation institutionnelle	89
Tableau 11.	Typologie des conceptions et évaluation de la performance	96
Tableau 12.	Typologie des conceptions des universités et les critères d'évaluation privilégiés	98
Tableau 13.	Typologie préliminaire	100
Tableau 14.	Typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance (version avril 2007).....	103
Tableau 15.	Les critères de validité d'une typologie et le protocole d'entretien (Legendre, 1999)	112
Tableau 16.	Contexte des entretiens	114
Tableau 17.	Rencontres du comité de validation date et durée	124
Tableau 18.	Nombre de mots sans intervention de la chercheuse et avec intervention par entretien.....	130
Tableau 19.	Nombre de mots par thèmes discutés	131
Tableau 20.	Nombre de mots par énoncés de problématique	132
Tableau 21.	Nombre de mots par conception	134
Tableau 22.	Nombre de mots par critères de validation	136
Tableau 23.	Nombre de mots par dimension	140
Tableau 24.	Le prototype de la conception service public	151
Tableau 25.	Modifications proposées par les experts: conception service public	166
Tableau 26.	Jugement des experts sur la clarté: conception service public.....	169
Tableau 27.	Définition optimale: conception service public	171
Tableau 28.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception service public	172
Tableau 29.	Le prototype de la conception académique.....	177
Tableau 30.	Modifications proposées par les experts: conception académique	191
Tableau 31.	Jugement des experts sur la clarté de la conception académique	194
Tableau 32.	Définition optimale: conception académique	195
Tableau 33.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception académique	197
Tableau 34.	Le prototype de la conception marché	202

Tableau 35.	Modifications proposées par les experts: conception marché	212
Tableau 36.	Jugement des experts sur la clarté de la conception marché.....	215
Tableau 37.	Définition optimale: conception marché.....	216
Tableau 38.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception marché.....	218
Tableau 39.	Le prototype de la conception entrepreneuriale.....	234
Tableau 40.	Modifications proposées par les experts: conception entrepreneuriale	245
Tableau 41.	Synthèse jugement des experts sur la clarté de la conception entrepreneuriale.....	247
Tableau 42.	Définition optimale: conception entrepreneuriale	249
Tableau 43.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception entrepreneuriale.....	250
Tableau 44.	Le prototype de la conception politique.....	256
Tableau 45.	Modifications proposées par les experts: conception politique	266
Tableau 46.	Jugement des experts sur la clarté: conception politique.....	269
Tableau 47.	Définition optimale: conception politique	270
Tableau 48.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception politique	272
Tableau 49.	Le prototype de la conception apprenante	276
Tableau 50.	Modifications proposées par les experts: conception apprenante.....	290
Tableau 51.	Jugement des experts sur la clarté: conception apprenante	293
Tableau 52.	Définition optimale: conception apprenante.....	295
Tableau 53.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception apprenante	296
Tableau 54.	Le prototype de la conception milieu de vie.....	306
Tableau 55.	Modifications proposées par les experts: conception milieu de vie	316
Tableau 56.	Jugement des experts sur la clarté: conception milieu de vie	318
Tableau 57.	Définition optimale: conception milieu de vie	320
Tableau 58.	Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs: conception milieu de vie.....	322
Tableau 59.	Le jugement des experts sur la clarté du prototype	329
Tableau 60.	Les conceptions des experts.....	330
Tableau 61.	Jugement du comité de validation sur la clarté de la typologie optimale ..	332
Tableau 62.	Existence de réalités signifiantes et les types les plus représentatifs selon la perception des experts	334
Tableau 63.	Jugement des experts sur la structure générale.....	336
Tableau 64.	Le jugement des experts sur le critère d'exhaustivité.....	339
Tableau 65.	Jugement des experts sur le critère économie.....	340
Tableau 66.	Acceptabilité par les usagers.....	341
Tableau 67.	Le jugement et les commentaires des experts sur l'utilité	342
Tableau 68.	Typologie optimale des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance	347
Tableau 69.	Les axes de tension	353
Tableau 70.	Comparaison entre la typologie optimale et la typologie de Boltanski	355
Tableau 71.	La typologie optimale	359

Liste des figures

Figure 1.	Le processus d'anasynthèse adaptation de Silvern (1992) par Legendre (2005)	14
Figure 2.	Structure de la recherche	15
Figure 3.	Structure de la recherche (chapitre 2)	19
Figure 4.	Représentation schématique des pouvoirs et responsabilités des établissements universitaires, des professeurs, de l'État et d'autres types de pouvoir. (Bertrand et Rhéaume, 1999, p. 13)	28
Figure 5.	Les stratégies dans l'entreprise professionnelle (Hardy, Langley, Mintzberg et Rose, 1983)	36
Figure 6.	Le modèle des valeurs compétitives de Quinn et Rorhbaugh (1983)	53
Figure 7.	Structure de la recherche (chapitre 3)	57
Figure 8.	La structure de la recherche (chapitre 4).....	101
Figure 9.	La structure de la recherche (chapitre 5).....	145
Figure 10.	La structure de la recherche (chapitre 6).....	327
Figure 11.	Le tirangle des tensions de Burton Clark.....	351
Figure 12.	Les conceptions de l'université: un système de boucles entrelacées.....	352

Liste des annexes

Annexe 1.	Invitation des experts	387
Annexe 2.	Documentation remise aux experts : Abrégé de l'enquête, Protocole d'entretien, Prototype, Énoncés de problématique	390
Annexe 3.	Matrice cas	410
Annexe 4.	Comité de validation: proposition de modifications et décisions	415

Introduction

L'évaluation de la performance des universités constitue un sujet complexe et d'actualité. Depuis la signature des contrats de performance et l'adoption de la Loi sur l'administration publique¹ en 2000, les universités ont dû apprivoiser de nouveaux concepts : la gestion par résultat, la performance, l'efficacité, l'efficience. Le projet de loi 38², déposé en juin 2009, qui vise l'adoption de nouvelles modalités de reddition de compte et une réforme des principes de gouvernance universitaire, a été fortement décrié par le milieu universitaire, encore tout récemment (CREPUQ, 2009; FQPPU, 2010). Des milliers de personnes se sont opposées au projet de loi et réclament des États généraux sur l'université québécoise.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent projet de recherche. Comment peut-on définir la performance des universités? Quel modèle de performance peut-on élaborer pour répondre à la complexité universitaire? Quels sont les différents critères de mesure? Est-ce qu'il existe une seule conception de la gouvernance et de la performance des universités ou une pluralité de conceptions?

Notre étude comporte deux objectifs :

- conceptualiser une typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance;
- valider la typologie auprès d'experts de la gouvernance des universités et des administrations publiques.

Le processus d'analyse structure l'ensemble de cette recherche.

Le premier chapitre situe la problématique reliée à l'évaluation de la performance des universités. Il s'agit de la situation de départ. Le deuxième chapitre présente les caractéristiques fondamentales et organisationnelles des universités. On y retrouve une

¹ Loi sur l'administration publique. L.R.Q. c. A-6.01

² Loi modifiant la Loi sur les établissements de niveau universitaire et la Loi sur l'Université du Québec en matière de gouvernance, Projet de loi 38, 1^{re} session, 39^e législature (Québec)

analyse des principaux modèles et pratiques d'évaluation de la performance en éducation et en administration. Le troisième chapitre rend compte des concepts nécessaires à la construction d'une typologie préliminaire. Le quatrième chapitre explique la méthodologie utilisée pour valider la typologie préliminaire et élaborer le prototype qui sera soumis à un processus de validation. Les résultats de ce processus de validation sont présentés et discutés dans le chapitre 5. Une synthèse des résultats est proposée au chapitre 6. La typologie optimale est présentée et discutée à la lumière de différents autres modèles théoriques. Et, en conclusion, les limites de la recherche sont dégagées et des pistes pour des recherches futures sont identifiées.

Chapitre 1

La description de la situation de départ

Ce premier chapitre est consacré à la *description de la situation de départ* qui constitue la première étape de l'anasynthèse, le cadre méthodologique général de la présente recherche. De manière à faciliter la compréhension de la démarche, ce cadre sera présenté et décrit après que la problématique aura été exposée et que les questions spécifiques de la recherche auront été posées.

Les éléments épistémologiques suivront et la démarche d'anasynthèse pourra alors être située clairement et décrite de façon concrète.

L'objectif de la présente recherche consiste à valider une typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance. Ces dernières années, les universités ont subi des pressions pour qu'elles rendent compte de leur performance. On constate *a priori* que les systèmes d'indicateurs mis en place par les universités s'avèrent de nature plutôt rudimentaire et destinés davantage à la reddition de compte qu'à des processus d'amélioration continue. Dans ce chapitre, le contexte québécois de la gouvernance des universités est rappelé, les principaux problèmes liés à l'évaluation de la performance des universités relevés dans la littérature sont identifiés et discutés. Les objectifs de recherche sont émis et la question générale est posée. Enfin, nous précisons le type de recherche s'inscrivant dans un processus méthodologique plus large, celui de l'anasynthèse qui structure l'ensemble des chapitres de cette étude.

1.1 La problématique

Les universités sont, depuis quelques décennies, confrontées à de nouvelles réalités parmi lesquelles, on peut citer : le passage d'un système élitiste à un système de masse; l'élargissement et la diversification de la clientèle; l'accroissement de la demande de qualification sur le marché du travail; la nécessité de l'apprentissage à tout âge; une concurrence accrue entre les prestataires de l'éducation aux niveaux local, national et mondial; l'impact des technologies de l'information et des communications; l'évolution

de la production et de la diffusion du savoir. Avec l'accumulation des déficits dans les services publics, les exigences des citoyens envers les administrations responsables se sont modifiées dans la plupart des pays développés. Les universités subissent de nombreuses pressions pour qu'elles évaluent leur performance et qu'elles rendent des comptes à la société.

Les universités présentent une multitude de formes d'évaluation provenant de sources diverses (agences d'accréditation professionnelle, organismes subventionnaires, ministères, regroupements d'institutions, conférences de recteurs, relance des diplômés, Statistiques Canada, reddition de comptes). Ces différentes formes d'évaluation sont précisées au chapitre 3. La plupart des universités possèdent leur bureau de recherche institutionnelle et certaines participent à des groupes d'échange de données comme le G13 GE-ED, consortium des treize plus grandes universités de recherche au Canada.

La Conférence des recteurs et principaux d'universités du Québec (CREPUQ), fondée en 1963, constitue un forum d'échange et de concertation sur la performance des universités québécoises. La CREPUQ possède un service d'étude et de recherche pour les administrations universitaires et un comité d'évaluation des nouveaux programmes. Sa Commission de vérification de l'évaluation de programmes (CVEP) vérifie les processus d'évaluation périodique des programmes offerts dans les établissements universitaires du Québec. Cette commission a terminé, en 1999, un premier cycle de vérification qui s'est échelonné sur sept ans, un deuxième cycle s'est terminé en 2008 et un troisième cycle est en cours de réalisation. Avec la CVEP, les universités possèdent un cadre d'uniformisation de leurs pratiques d'évaluation des programmes qui a largement contribué au développement d'une culture de l'évaluation (Tavenas, 2004). Les rapports sectoriels produits par le Comité de suivi sur les programmes (CUP) ont permis de formuler des recommandations sur l'offre de formation. Enfin, la Commission d'évaluation des projets de programmes (CEP) évalue, comme son nom l'indique, les projets de programmes soumis par les universités. Enfin, le MELS évalue les nouveaux programmes à des fins de financement.

La tenue des *États généraux sur l'éducation* en 1995-96 a été l'occasion d'amorcer des réformes visant à améliorer le système éducatif dans un contexte de responsabilisation et de décentralisation des pouvoirs. En 1995, la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire a été adoptée. Elle impose aux établissements universitaires de joindre à leurs états financiers, un état de traitement des membres de leur personnel, un rapport sur leur performance et un rapport sur leurs perspectives de développement³. En 1999, le gouvernement du Québec publie l'énoncé de politique *Pour de meilleurs services aux citoyens, un nouveau cadre de gestion pour la gestion publique* qui vise à mettre en place une gestion par résultats :

La réforme proposée se résume en quelques mots : ***mettre en place une gestion axée sur la finalité même de l'administration publique, soit le service aux citoyens***. Les gestionnaires disposeront d'une plus grande liberté d'action dans l'utilisation des moyens mais deviendront davantage imputables de l'atteinte d'objectifs mesurables. La réforme comporte trois volets : une réforme générale de l'encadrement administratif de la fonction publique, la généralisation progressive de contrats de performance et d'imputabilité spécifiques à chaque unité et le renforcement de la reddition de comptes. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8)

En 2000, la Loi sur l'administration publique⁴ a été adoptée. Les nouvelles mesures vont dans le sens d'une gestion axée sur les résultats et imposent aux organismes le dépôt d'un rapport annuel de gestion et l'élaboration d'un plan stratégique qu'ils doivent rendre publics⁵;

En 2000-2001, les universités ont signé des contrats de performance qui sont arrivés à échéance en 2002-2003. La pratique des contrats de performance qui lie le financement à l'atteinte d'objectifs précis a fait l'objet de nombreuses critiques (Bernatchez, 2003; Lessard et Meirieu, 2004). Selon le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2003), les contrats de performance auraient eu comme principal effet d'obliger les universités à tenir un suivi des taux de diplomation et de la gestion du personnel. Les efforts liés à l'amélioration des taux de diplomation auraient aussi facilité la mise en

³ Art. 4.1 à 4.6 de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, L.R.Q., c. E-14.1

⁴ Voir note 1.

⁵ Art.1, 8, 9,12 et 24 de la Loi sur l'administration publique, L.R.Q., c. A-6.01

place de mesures d'encadrement et de soutien à la réussite des élèves. Les contrats de performance ont été remplacés par un rapport plus uniforme qui exclut un lien explicite entre le financement et la performance, rapport qui doit être produit pour la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale.

Le Ministère de l'éducation a adopté les *Plans stratégiques 2000-2003, 2003-2008 et 2009-2013* (Gouvernement du Québec, 2000, 2005, 2009) qui visent, entre autres, à améliorer la performance et la reddition de compte du système d'éducation en bonifiant les pratiques de gouvernance afin d'assurer une gestion efficace et efficiente des fonds publics.

En 2004, la question du sous-financement universitaire demeure au cœur des débats. Les problèmes financiers de l'UQÀM, notamment, ont entraîné un resserrement de la surveillance gouvernementale en matière de développement des campus universitaires et de leur financement. À la suite du dépôt du rapport Toulouse (2007) de l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP), sont présentés les projets de loi 107⁶, à l'automne 2008, puis 38⁷, à l'automne 2009⁸. Ce dernier projet de loi a donné lieu à des consultations publiques portant notamment sur la composition, le fonctionnement et les responsabilités des conseils d'administration des universités. Ainsi, le projet de loi prévoit que les deux tiers des membres du conseil devront se qualifier comme administrateurs indépendants et qu'au moins le quart des membres devra être issu de la communauté universitaire. Les conseils d'administration devront également être constitués en parts égales de femmes et d'hommes. Le projet de loi prévoit la création, par les conseils d'administration, d'un comité de gouvernance et d'éthique, d'un comité de vérification, ainsi que d'un comité des ressources humaines dont les fonctions seront déterminées par la loi. Le projet de loi 38 a subi de nombreuses critiques dont celle de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU, 2009).

L'ensemble des mesures adoptées par le gouvernement du Québec s'inscrit dans le courant de la gestion axée sur les résultats, courant qui prône l'élaboration d'objectifs en

⁶ Loi modifiant la Loi sur les établissements de niveau universitaire et la Loi sur l'Université du Québec en matière de gouvernance, Projet de loi 107, 1^{ère} session, 38^e législature (Québec)

⁷ Voir note 2.

⁸ Au moment d'écrire ces lignes, en janvier 2010, le projet de loi était toujours à l'étude.

fonction de résultats mesurables et de cibles de performance préétablies. La gestion axée sur les résultats, importée du secteur privé, amène avec elle, une série de concepts nouveaux pour le monde de l'éducation : reddition de comptes, efficacité, efficience, performance, imputabilité, évaluation institutionnelle.

La plupart des pays de l'OCDE ont vécu, comme le Québec, des réformes publiques qui visent l'amélioration de la performance du système d'enseignement supérieur. Même si ces réformes diffèrent d'un pays à l'autre, Amaral, Jones et Karseth (2002) constatent que le changement des relations entre les établissements d'enseignement supérieur et l'État a des implications directes pour leur gouvernance institutionnelle. La plupart de ces réformes mettent l'accent sur de nouvelles formes de reddition de compte (évaluation de la performance à l'aide d'indicateurs préétablis, signature de contrats de performance, suivi des plans stratégiques, etc.).

Ces réformes amènent à réfléchir sur la nature et la gouvernance des institutions universitaires. Pour Reed (2002, p.167) : « *The most significant change to internal operating system lay in the increasing emphasis given to performance target-setting and management against predetermined operational efficiency norms and strategic effectiveness outcomes* » Ainsi, poursuit cet auteur : « *A consistent emphasis on the detailed monitoring and evaluation quality standards in service delivery and outcomes emerged as the overriding priority* ». Plusieurs universités, surtout américaines, ont commencé à implanter des modèles *for cost effectiveness* pour mesurer leur performance économique.

Pour Amaral *et al.* (2002, p. 279), la plupart de ces réformes sont imprégnées des valeurs néolibérales et s'inscrivent dans un courant que l'on peut qualifier de rationaliste ou managérial. Ces approches se préoccupent davantage du marché, elles insistent sur la satisfaction des besoins des clients et sur l'analyse d'un positionnement stratégique, elles se préoccupent des contraintes budgétaires et mettent l'accent sur les critères d'efficience et d'efficacité. C'est aussi l'avis de Lemaître (2002, p. 34): « *What is really being imposed on all of us, and not only on developing countries, is a ideological definition of universities, emerging from a globalised view of the world.* »

Les changements que ces pressions exigent se heurtent aux valeurs traditionnelles de l'enseignement supérieur et accentuent les confrontations entre le pôle marché-compétition-adaptation, d'une part, et le pôle tradition-stabilité-autonomie, d'autre part. Reed (2002, p. 17) et Webb (1999, p. 757) avancent l'hypothèse d'un schisme, dans les services publics, entre les administrateurs *old style* qui utilisent le langage du bien-être public et les gestionnaires *new style* qui utilisent le langage du marché et de l'efficacité. Pour Lemaître (2002), il existe deux façons de voir l'enseignement supérieur qui, à la fois, coexistent et s'opposent :

One is the traditional view, whose primary concerns are the mastery of disciplines, the enhancement of qualified and selected students, the development of research guided mainly by intellectual or disciplinary priorities, in a collegial and academic perspective. The other is what we may call the operational view [...]. In this view, knowledge is defined mostly as information or the ability to solve problems, students are considered products or, at best clients; faculty members become teachers (or facilitators) rather than educators and research is often translated into development projects or action research, and is frequently funded by corporations wishing to improve their position in the market. [...] Efficiency and effectiveness are the keywords in evaluating performance, and these are seen within an economic framework, in which value-for-money and accountability are essential parameters. (Lemaître, 2002, p. 33)

La confrontation de ces deux conceptions de l'enseignement supérieur crée des conflits et de l'incertitude.

Quality assurance mechanisms can legitimise either the traditional or the operational aspects of higher education, and be colonised-or globalised by consumerism and short term effectiveness, or they can help, by putting into their own definition of the need to address these issues systematically, and translate them into new, or at least revised, statements of goals and objectives that take into account what must be preserved of the traditions of higher education, and what must change to take into account new social requirements! (Lemaître, 2002, p. 37)

On a reproché au système d'indicateurs québécois de favoriser l'efficacité et les critères financiers (Lessard et Merrieu, 2004). Même si la pratique des contrats de performance n'existe plus au Québec, on se rend compte que les indicateurs de suivi universitaires

actuellement imposés par le gouvernement du Québec dans le cadre de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire se préoccupent essentiellement des taux de diplomation, des activités de recherche et de leur financement, de la productivité des personnels et des critères financiers.

Par ailleurs, plusieurs indicateurs de performance sont utilisés ou traités par les établissements en vue de la confection de palmarès ou de classements comme dans le cas de celui produit par la revue Maclean's. La popularité de ces classements, comme le mentionne Tavenas (2004), indique qu'ils répondent à une attente du grand public. Cependant, plusieurs critiques sont également formulées au sujet de ces exercices de comparaison. Ainsi,

[les] méthodologies utilisées pour établir ces différents classements font appel principalement à des indicateurs de statistiques d'intrants ou d'extrants dans les activités de formation, combinés selon une formule établie par l'éditeur. [...] Il importe de réaliser que la formule choisie détermine le classement obtenu; en d'autres termes, le classement reflète plus les choix de son éditeur que la véritable qualité relative des établissements. Ces formes de classements sont à proscrire car elles peuvent induire en erreur leurs utilisateurs, tout particulièrement les étudiants à la recherche d'une aide à l'orientation. (Tavenas, 2004, p. 19)

L'opinion de Lang rejoint celle de Tavenas (2004) :

To persist in ranking universities internationally in term of average quality— that is, attempting to identify the world's best universities is not only an exercise in the production of misinformation, it is also an exercise that will defeat diversity and accessibility. (Lang, 2005, p. 48)

On reproche régulièrement à ce genre de classement d'être affecté de sérieux vices de forme ou de validité. Pour Lang (2005), ces comparaisons « *lead to lower quality* ». On remarque qu'il est plus facile pour les établissements de manipuler les indicateurs afin d'améliorer leur rang que d'effectuer les investissements voulus et d'apporter des améliorations concrètes. Les établissements se préoccupent plus de réputation que de qualité (Tavenas, 2004; Lang, 2005).

Malgré leur caractère complexe et diversifié, les établissements d'enseignement supérieur n'utilisent qu'un nombre relativement restreint d'indicateurs pour décrire leur situation, obtenant ainsi une vue partielle de leur performance (Tavenas, 2004, p. 19). Les systèmes institutionnels d'information destinés à mesurer la performance des établissements supérieurs ne font que commencer à émerger. Plusieurs établissements n'en sont qu'au stade de l'élaboration d'un système d'information destiné à recueillir les indicateurs uniformes requis par les organismes de tutelle (Savard, Larouche, Héon 2004).

Ces systèmes d'information de nature plutôt simple, réductrice et uniforme répondent pour la plupart à des initiatives externes (contrats de performance, actions de la CREPUQ, palmarès d'établissements). Se retrouvant loin des préoccupations des acteurs à l'interne, ils se situent davantage dans une optique de reddition de compte plutôt que dans un but d'amélioration continue. Ces systèmes axés sur la reddition de compte favorisent ainsi la comparaison plus que le diagnostic institutionnel (Savard, Larouche, Héon, 2004). Par ailleurs, l'utilisation d'un nombre restreint d'indicateurs peut occasionner d'importantes dérives éthiques, curriculaires et concurrentielles (Demailly, 2000).

Plutôt que de contribuer à la concertation des actions entre les instances concernées, les données actuellement recueillies ne feraient que suivre les lignes de cloisonnement des instances et des services institutionnels. À ce titre, James (2000, p. 57) constate qu'une membrane à peine perméable sépare les fonctions administratives et académiques d'un établissement d'enseignement. Aussi, les données recueillies s'intègrent rarement aux différents processus de planification stratégique (plan stratégique, plan de développement, évaluation des programmes, plan des ressources humaines...); peu d'établissements possèdent des systèmes d'information efficaces destinés à suivre leurs opérations à la trace (Tavenas, 2004).

Les systèmes institutionnels d'information actuellement mis en place, souvent sous l'impulsion des organismes de tutelle ou des éditeurs de palmarès, ne respectent pas la diversité et la complexité des missions, des objectifs et des conceptions de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur

conjuguent au pluriel les incarnations de leurs missions. Ils constituent, à la fois, des lieux de formation initiale et de formation continue, des lieux de culture générale et de formation professionnelle ainsi que des lieux de recherche fondamentale et de recherche appliquée. Ces établissements contribuent au développement de leur communauté sur plusieurs plans (économique, social et culturel) et à des échelles diverses (ville, région, pays). Les établissements sont ainsi appelés à poursuivre des objectifs en apparence opposés : l'accessibilité du plus grand nombre opposée à la recherche de l'excellence; la conservation de la tradition en opposition à la recherche de l'innovation.

Aussi, la mission des établissements d'enseignement supérieur ne peut s'apparenter à celle d'une entreprise poursuivant des objectifs limités comme la production de biens et de services en vue de la réalisation de profits. Le modèle d'organisation des universités ne peut se réduire à la vision mécaniste d'une entreprise qui possède une hiérarchie bien campée, des processus récurrents de production et des tâches planifiées avec exactitude. Le bon fonctionnement des établissements universitaires repose au contraire sur l'agencement complexe des valeurs, des objectifs et des actions parfois antagonistes d'une multitude d'acteurs, tant internes qu'externes, le tout couvrant un large spectre disciplinaire. Comme l'indiquent Gross and Grambsch (1974, cités par Birnbaum, 1988, p. 11): « *the problem is not that institutions cannot identify their goals but rather that they simultaneously embrace a large number of conflicting goals.* » Birnbaum ajoute:

Although some have suggested that higher education institutions could be managed more effectively if their missions were clarified, this has proved to be impossible to do in larger and more complex organizations. A more sensible suggestion might be to redefine management so that it can function usefully within a context of conflicting objectives. Given the differences in the clarity of goals, we should not be too surprised to find that effective management in colleges and universities would differ from that seen in business firms. (Birnbaum, 1988, p. 12)

Ce que propose Birnbaum, pour répondre au problème de la complexité des missions institutionnelles, c'est de tenter de clarifier les objectifs conflictuels et de redéfinir les modèles d'évaluation ou les pratiques de management en fonction de cette complexité.

1.2 Les questions de recherche et les objectifs

C'est en référence aux propositions de Birnbaum énoncées ci-dessus que s'établit la double question générale de la présente recherche :

- Quelles sont les différentes dimensions et les critères qui doivent présider à l'élaboration d'un modèle d'évaluation de la performance qui tienne compte de la complexité universitaire?
- Existe-t-il une définition unique imposée ou une pluralité de conceptions de la performance qui parfois s'opposent, parfois se complètent.

Il est important de fonder l'évaluation de la performance sur un modèle pour faciliter le choix des critères et l'interprétation des données (Morin, 1989, p. 11). Un même système d'évaluation ne peut s'appliquer sans discernement à tous les établissements d'enseignement supérieur. Des conceptions différentes de la gouvernance et de la performance peuvent coexister et se confronter selon les périodes, les lieux, les disciplines, les niveaux hiérarchiques et fonctionnels, les acteurs. Ces confrontations traduisent des divergences qui se concrétisent par différentes façons de définir la performance, la gouvernance, la stratégie, l'enseignement, la recherche. La complexité des missions et la pluralité des conceptions incitent à l'élaboration de modèles plus complexes qui permettent la couverture de l'ensemble des éléments de la mission, l'expression des différentes conceptions et non leur occultation à l'intérieur de systèmes réducteurs.

Les objectifs de la présente recherche consistent donc à :

- conceptualiser une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance de manière différenciée;
- valider la typologie auprès d'experts de la gouvernance des universités québécoises et des administrations publiques.

1.3 Le type de recherche

Il s'agit d'une recherche de type méthodologique qui vise le développement d'une typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance. Selon Fortin (1996, p. 203), « *la recherche méthodologique se définit comme une stratégie en plusieurs étapes portant sur la mise au point ou la validation d'un instrument de mesure nouvellement créé ou traduit dans une autre langue.* »

Notre recherche s'inscrit dans un projet plus large de recherche développement en vue de l'élaboration d'outils de gestion. La typologie construite est un instrument ou un outil d'analyse qui pourra servir pour des recherches futures.

Sur le plan sociologique, cette recherche s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique. Notre postulat de base est que l'ordre social est le résultat d'un processus complexe de négociations des divergences d'intérêts et de conflits (Strauss, 1963, cité par Baszanger, 1992). Notre approche n'adopte pas un postulat purement subjectiviste où chaque acteur adopte un point de vue unique et particulier, ni une approche purement positiviste où la réalité n'a pas de lien avec la subjectivité des acteurs. Le concept d'intersubjectivité adopte le principe suivant : la construction de la réalité sociale n'est pas une simple sommation des entreprises individuelles, elle peut être aussi une entreprise collective et les acteurs peuvent partager un certain nombre de paramètres structuraux.

C'est dans cette perspective que nous proposons un modèle de performance en fonction d'une typologie originale des conceptions des universités. Notre prétention n'est pas que l'histoire ou la culture nationale n'a pas d'influence sur les structures universitaires, mais plutôt qu'il existe une pluralité déterminée de conceptions de la réalité qui coexistent selon des rythmes d'alternance et de prédominance variables dans le temps, dans l'espace et selon les individus. L'université s'avère un point de rencontre privilégié de conceptions diversifiées et constitue donc le lieu intéressant pour y réaliser des recherches dans cette perspective.

On pourrait dire aussi que c'est une recherche de type fondamental puisqu'elle vise prioritairement le développement de nouvelles connaissances (Guay, 2004, p. 17; Sauvé,

1992, p.23). La méthode générale de l'anasynthèse est appropriée pour le développement de modèle théorique. Selon Sauvé (1992, p. 24) la démarche d'anasynth  serait une démarche spéculative globale.

1.4 Le cadre méthodologique général de la recherche : l'anasynth 

L'anasynth  est un néologisme formé des mots analyse et synthèse désignant le processus général d'élaboration des modèles suggéré par Silvern (1972) « *L'anasynthèse est un cadre général qui permet de baliser l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques pour la conceptualisation de modèles théoriques* » (Sauvé, 1992, p. 19). Il s'agit d'un processus cyclique et cybernétique qui permet la systématisation de la concertation de plusieurs personnes autour d'un même objet d'étude. Cette méthodologie a été utilisée dans le cadre des travaux doctoraux de Sauvé (1992), Guay (2004), Chavez (2005), Villemagne (2005), Charland (2008). L'anasynthèse est une application particulière de la méthode scientifique. Elle s'applique à chacune des étapes et des sous-étapes du processus de recherche, précise Legendre (2005, p. 75). La figure 1 illustre le processus d'anasynthèse.

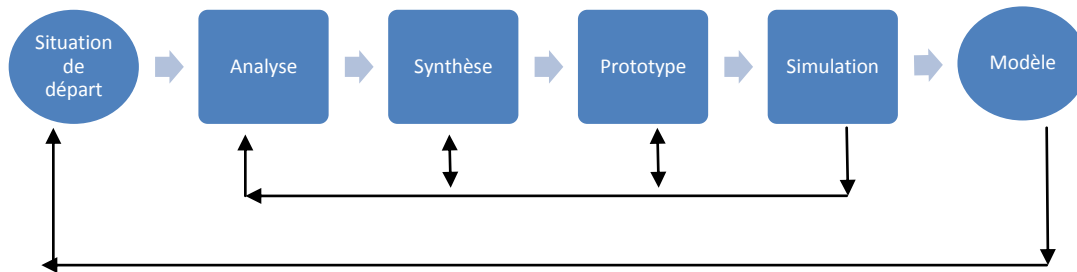


Figure 1. Le processus d'anasynthèse adapté de Silvern (1992) par Legendre (2005)

Voici la description des étapes de l'anasynthèse telles que décrites par Legendre (p. 75) :

1. Analyse d'une situation de départ

Identification et collecte de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude.

2. Élaboration d'une synthèse à partir de cette analyse

Structuration des composantes et des relations et identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse.

3. Formulation d'un prototype de modèle

Élaboration de la meilleure synthèse possible suite à la saturation des données et vérification interne de sa validité par le ou les responsable du processus; apport possible de modifications et retour sur les opérations précédentes.

4. Simulation ou validation de ce prototype en vue de la formation d'un modèle optimal

Vérification du prototype, enrichi et modifié jusqu'à saturation à l'interne, par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation; évaluation de validité, suggestions possibles d'amélioration et possibilité de retours.

1.5 La structure de la recherche

Un processus analogue à l'anasynthèse structure l'ensemble de la recherche et a contribué à la construction de l'ensemble des chapitres de la thèse. La figure 2 illustre les chapitres de la thèse.

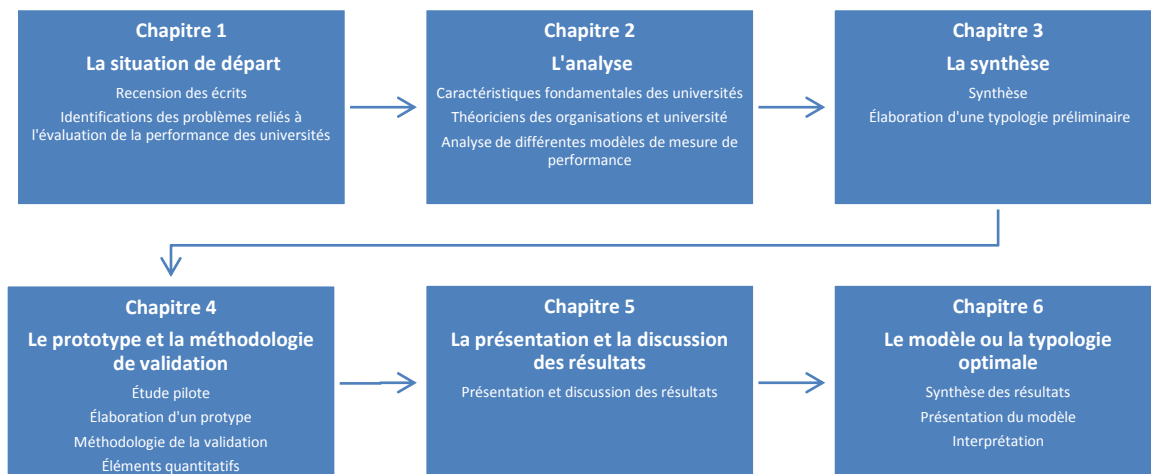


Figure 2. Structure de la recherche

1.5.1 La situation de départ (chapitre 1)

L'analyse de la situation de départ (vue précédemment) correspond à la construction de la problématique de recherche et à la formulation des questions de recherche (chapitre 1). Une recension des écrits permet de relever les différents problèmes relatifs à la mesure de la performance des universités. Nous avons ainsi constaté l'absence d'un modèle théorique satisfaisant qui peut tenir compte de la complexité des universités. Cette étape, nous a permis la constitution d'un corpus en vue de l'analyse des forces et faiblesses des modèles existants (chapitre 2), de l'identification des concepts et des conceptions pertinentes à l'élaboration de notre prototype. La synthèse de ce corpus se trouve au chapitre 3.

Le corpus est constitué, d'une part, d'ouvrages reconnus comme des synthèses des différents points de vue sur les concepts répertoriés et, d'autre part, d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'un même objet ou d'un même concept.

1.5.2 L'analyse (chapitre 2)

L'analyse permet de révéler les composantes, les caractéristiques, les forces et faiblesses des modèles existants. L'analyse se divise en deux parties. Premièrement, une recension des écrits qui nous permet de définir l'université et ses différentes composantes. Deuxièmement, l'analyse des forces et faiblesses des modèles de mesure de performance existant en éducation et en management qui nous permettent de constater l'absence de modèle théorique satisfaisant pour tenir compte de la complexité des universités.

1.5.3 La synthèse (chapitre 3)

La synthèse permet de définir et de regrouper de façon cohérente les différents concepts nécessaires à la construction d'une typologie préliminaire. Nous avons d'abord identifié sept conceptions différentes de l'université. Puis, nous avons identifié des dimensions ou concepts qui sont interprétés et définis différemment par chacune des conceptions. La typologie préliminaire qui sera soumise à une étude pilote est présentée à la fin de ce chapitre.

1.5.4 Le prototype et la méthodologie de validation (chapitre 4)

Cette étape suppose une démarche créatrice de la part du chercheur (Sauvé, 1992, p. 27). La typologie préliminaire a été soumise à une étude pilote. Les rétroactions de l'étude pilote ont permis d'élaborer un prototype et de tester la méthodologie de validation. La méthodologie de validation consiste à la mise à l'épreuve extérieure du prototype en le soumettant à des critères de validité et à des confrontations avec la réalité (Sauvé, 1992, p. 27; Legendre, 2005, p. 75). Le prototype est soumis au jugement critique d'experts du domaine en fonction des critères de rigueur de la démarche utilisée (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers). Cette étape a pour but de valider le prototype proposé et implique, la transformation ou l'amélioration du prototype. Onze experts ont été rencontrés dans le cadre d'un entretien semi-structuré, jusqu'à saturation des données. Les entretiens ont été analysés et les résultats ont été soumis à un comité de validation qui a accepté les modifications finales du prototype.

1.5.5 La validation du prototype en vue de l'élaboration d'une typologie optimale (chapitre 5)

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés et discutés. La première partie présente le jugement des experts sur la problématique, la deuxième partie présente et discute le jugement des experts sur chacune des conceptions en fonction des sept dimensions de la typologie (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégie, conception de la recherche, conception de l'enseignement et critères de mesure privilégiés).

1.5.6 La proposition d'un modèle optimal (chapitre 6)

Une synthèse des résultats en fonction des six critères de validation d'une typologie (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers) est présentée. Une typologie optimale est proposée et comparée avec d'autres modèles. Les limites de la recherche sont discutées et des pistes pour des recherches futures sont suggérées. Cette typologie peut être adoptée tant et aussi longtemps que les diverses utilisations successives ou les confrontations ultérieures à l'avis d'experts ne l'auront pas remise en cause (Sauvé, 1992, p. 28).

Le processus de rétroaction

Un processus de rétroaction est transversal à l'ensemble de la démarche. Des boucles de rétroaction sont survenues à toutes les étapes de la construction progressive du modèle dans une perspective d'amélioration.

1.6 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse de la situation de départ selon la méthode de l'anasynthèse. Les récentes réformes amènent à réfléchir sur la nature de la gouvernance des institutions universitaires. Ces réformes s'inscrivent dans le courant managérial de la gestion par résultat et seraient imprégnées des valeurs néolibérales.

Comme il a été mentionné, les changements aménagés ne vont pas sans confronter les valeurs traditionnelles de l'enseignement supérieur. Ainsi, à première vue, il apparaît que deux conceptions des universités se trouveraient en opposition : celle illustrant les valeurs marché-compétition-adaptation versus celle prônant les valeurs tradition-stabilité autonomie.

Pratiquement, on se rend compte que les universités évaluent leur performance principalement pour répondre à des initiatives externes (gouvernement, CREPUQ, palmarès). Par ailleurs, les modèles proposés d'évaluation de la performance s'appuient sur une logique importée du secteur privé. Or, l'université ne peut s'apparenter à une entreprise privée à cause de sa nature complexe et diversifiée. On peut alors se demander si ces systèmes sont suffisants pour rendre compte de la complexité universitaire.

Chapitre 2

L'analyse

Le chapitre précédent relève les différents problèmes relatifs à l'évaluation de la performance des universités. Les universités sont des institutions complexes, mais qu'en est-il des modèles proposés pour évaluer leur performance? Comment définit-on la mission de l'université, ses valeurs et la conception de la performance qui s'y rattache? De quoi doit-on tenir compte pour concevoir un modèle d'évaluation de la performance des universités? Existe-t-il des modèles d'évaluation de la performance capables de rendre compte de la complexité universitaire? Le présent chapitre tente de répondre à ces questions.

Ce chapitre décrit, dans un premier temps, les caractéristiques fondamentales des universités, dans un deuxième temps, les caractéristiques proposées par les théoriciens des organisations et, dans un troisième temps, il propose une analyse des forces et des faiblesses des principales approches pour évaluer la performance en management et en éducation.

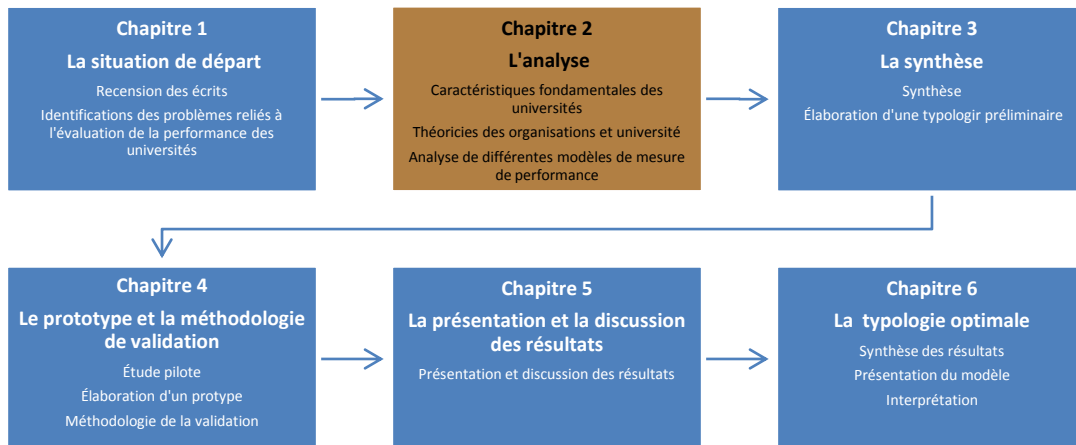


Figure 3. Structure de la recherche (chapitre 2)

2.1 Les caractéristiques fondamentales des universités

2.1.1 L'université et sa mission fondamentale

Qu'est-ce qu'une université? Le dictionnaire étymologique de la langue française (1968) précise que le mot « université » tire son origine du latin médiéval *universitas* qui veut dire en latin juridique « collège, corporation » et en latin philosophique « totalité, généralité ». Pour Gustorf (1967, p. 203) l'origine du mot université, *universitas scientiarum* désigne une communauté de sciences.

L'université est parmi les plus vieilles organisations de notre société. Selon Neilson et Gaffield, (1986)

L'histoire nous enseigne que l'université est dotée d'une faculté de récupération tout à fait exceptionnelle, celle-ci ayant survécu aux guerres, aux fléaux et aux bouleversements sociaux séculaires. Des chercheurs de la commission américaine Carnegie sur l'enseignement supérieur ont pu recenser soixante-six organisations ou institutions européennes existant de façon ininterrompue depuis la Réforme, au XVI^e siècle. Celles-ci regroupent l'Église catholique, l'Église luthérienne, les parlements de l'Île de Man et de l'Islande ainsi que soixante-deux universités. (Neilson et Gaffield, 1986 , p. xxi)

Si, à travers le temps, les universités ont adopté différentes formes, elles se sont toujours préoccupées, d'abord et avant tout, de la conservation, de la création, de la transmission et de la diffusion du savoir. Il s'agit du socle commun autour duquel les universités ont bâti leur spécificité. D'ailleurs, pour Guy Rocher (1990, p.7), on aura rarement mieux défini et de manière aussi heureuse la mission fondamentale de l'université que ce qu'écrivaient les commissaires dans le rapport de la Commission d'étude sur les universités en 1979 en voulant donner un sens aux fonctions « enseignement et recherche » :

Le trait caractérisant le mieux l'activité universitaire dans l'ensemble de ces missions-recherche, formation scientifique ou professionnelle - est le style de réflexion qui consiste à aborder tout sujet, toute question sous un angle qui mette en lumière leur substance réelle et leur sens au-delà des apparences s'offrant au premier regard, souvent superficiel. S'il en est ainsi, le style de pensée propre à l'université et le type de formation qui en découle consistent à porter la réflexion aux confins de la connaissance, à

cet extrême point du savoir où il devient possible à l'esprit de saisir les connaissances en leur jaillissement, de s'interroger sur leurs fondements théoriques et sur leur évolution, d'en explorer les applications et les incidences sur la vie de tous les jours ; et grâce à ces démarches de la pensée, soit de redonner au savoir constitué sa valeur originelle, soit de la renouveler et de la prolonger par l'intervention . (Gouvernement du Québec, 1979, p. 65)

La mission universitaire québécoise, nous dit le Conseil supérieur de l'éducation en 2002, repose sur une quadruple fonction sociale:

- la formation supérieure des Québécois et des Québécoises (scolarisation et qualification);
- la création, la conservation, la production, la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité;
- l'exercice d'une fonction critique dans la société (développement du sens critique, engagement dans l'action, développement d'une compétence éthique, réflexion épistémologique);
- l'exercice de rôles connexes (conservation du patrimoine culturel et le développement de la communauté, locale, régionale, nationale ou internationale) (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 70)⁹.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) rejoint ainsi un des principes énoncés dans la Politique des universités du ministère de l'Éducation :

L'université joue un rôle fondamental dans la société. Elle conserve et transmet le savoir et la culture, et les renouvelle. Elle exerce une fonction critique importante. Enfin, par ses ressources et son action elle contribue directement au développement des personnes et de la société. [...] Elle met ses ressources au service de la collectivité. (Gouvernement du Québec, 1999, p. 17)

⁹ Nous avons adapté légèrement la définition proposée par le CSE

À la mission fondamentale des universités se greffent pour chacun des établissements des objectifs spécifiques que l'on peut découvrir en consultant leur documentation officielle. Aussi, selon les époques et les circonstances, l'université remplira sa mission différemment, dans un contexte et des conditions qui évoluent et se transforment (Rocher, 1990, p. 7)

De plus, on pourrait dire que la mission sera traversée et colorée par différentes conceptions. Chaque conception repose sur des valeurs et principes qui amènent à définir différemment l'enseignement, la recherche, la gouvernance, la performance et à privilégier des moyens d'évaluation et des indicateurs distincts. Ce projet de recherche vise à valider une typologie de ces différentes conceptions. Cette typologie permet de voir la mission à travers des lunettes variées.

2.1.2 La mission actualisée

En 2008, le CSE s'interroge si l'énoncé de mission universitaire qu'il avait proposé en 1992 s'avère toujours adéquat étant donné les transformations importantes survenues dans leur environnement et leurs activités. Ainsi, le Conseil (2008, p. 14) rappelle l'évolution de l'énoncé de mission qui, selon différents avis subséquents, doit tenir compte :

- d'une articulation dynamique entre les volets de la recherche et de la formation (CSE, 1998);
- d'un ensemble de balises proposées pour guider la mise sur pied et la réalisation des partenariats (CSE, 2002);
- d'un nouveau rôle connexe dévolu aux établissements : le volet innovation technologique et social (CSE, 2004);
- de l'internationalisation des universités (développement durable, aide aux pays en développement, circulation mondiale des cerveaux) (CSE, 2005a).

Au-delà de la complexité de leur mission, les universités québécoises vivent des tensions économiques liées notamment à leur sous-financement, ce qui les oblige à faire des choix stratégiques importants (Proulx, 2009, p. 272).

On peut dire qu'il existe au Québec un consensus assez large autour de la mission et du modèle universitaire à privilégier. Le modèle universitaire québécois vise une forte articulation des activités de formation et de recherche. Cette position commune s'inscrit aussi dans un système composé d'établissements des plus diversifiés (CSE, 2008, p. 13). La Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire¹⁰ énumère les 12 établissements ou catégories d'établissements qui constituent le réseau universitaire québécois. Le Québec compte 17 universités ou établissements reconnus par la Loi.

Voici un bref aperçu de la diversité des établissements universitaires québécois :

- des universités regroupées dans un réseau public, l'Université du Québec et ses constituantes, aux côtés d'universités à charte privée (Université Laval, Université de Montréal, Université McGill, Université Concordia, Université de Sherbrooke, Université Bishop's);
- des universités offrant le premier cycle exclusivement (Université Bishop's), uniquement les cycles supérieurs (Institut national de la recherche scientifique, École nationale d'administration publique) ou l'ensemble des trois cycles;
- des écoles professionnelles centrées sur un domaine de formation (ex. : les sciences de l'administration et l'*École des Hautes études commerciales de Montréal*; les sciences de l'ingénierie et l'*École des technologies supérieures*¹¹) aux côtés d'établissements offrant un éventail plus ou moins vaste de domaines;
- des universités de grande taille, offrant de la formation aux trois cycles dans plusieurs domaines et fortement engagées en recherche aux côtés d'universités de taille plus modeste, offrant de la formation aux trois cycles dans un éventail plus retreint de domaines et demeurant actives en recherche, notamment dans des créneaux d'excellence particuliers;

¹⁰ L.R.Q., c. E-14.1

¹¹ N.D.L.R. : l'ajout des italiques est de nous.

- des universités situées en région et des universités urbaines exerçant des rôles complémentaires dans le développement régional et le développement économique de l'ensemble du Québec. (CSE, 2008, p. 13)

2.1.3 Un service public

Le gouvernement du Québec, dans la Politique générale des universités adoptée en 2000 affirmait le statut de service public attribué à l'université :

Les orientations que privilégie le gouvernement sont fondées sur la reconnaissance du rôle de premier plan que jouent les universités dans le développement des personnes, étudiantes et étudiants d'abord, ainsi qu'en faveur du développement de la connaissance, de la culture et de la société. L'université comme institution supérieure vouée à l'éducation des étudiantes et étudiants, sous ses aspects personnels et professionnels, constitue **un service public** et contribue à la réalisation de la mission gouvernementale d'éducation. Cette reconnaissance est le fondement du soutien gouvernemental qui est accordé aux universités. (Gouvernement du Québec, 2000a, p. 17)

Le caractère public accordé aux universités est repris dans l'énoncé des principes de cette politique. C'est aussi dans ce même énoncé de principes (p. 17) que le gouvernement réaffirme que l'université conserve son autonomie et le pouvoir d'initiative dans l'organisation de ses activités. Ce principe est garant de la liberté universitaire nécessaire aux activités de formation et de recherche ainsi qu'à la fonction critique exercée par l'université.

Le statut de service public des universités québécoises dépasse aujourd'hui toute distinction relative aux universités de charte privée ou constituées en réseau (Université du Québec). L'idée du service public était déjà présente dans l'esprit des commissaires de la commission Parent en vue de démocratiser l'enseignement supérieur.

En vertu de l'article 4.2 de la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur, les universités, bien qu'autonomes, doivent rendre des comptes à l'État. Depuis 1995, les universités doivent déposer un rapport à la Commission parlementaire de l'éducation de l'Assemblée nationale chaque année.

Le débat à propos des frontières entre les pouvoirs de l'État et l'autonomie des universités n'est pas nouveau (Lajoie et Gamache, 1990, p. 218). En effet, selon Lajoie et Gamache (1990), les seuls critères de financement par l'État et d'étendue du contrôle ne permettent pas, d'une part, de qualifier les universités de publiques et, d'autre part, en fonction de ces critères, on ne peut les considérer comme des institutions privées. Lajoie et Gamache considéraient donc en 1990 que les universités possédaient un statut hybride.

Pour Garant, le statut public des universités québécoises ne fait pas de doute : un service public, suivant la doctrine généralement admise est une activité ou une entreprise prise en charge par l'autorité publique dans un but d'intérêt général (Garant, 1980, p. 66). Selon cet auteur, les principales raisons qui qualifient les universités québécoises de service public sont, entre autres :

- le financement en quasi-totalité par l'État;
- le pouvoir de réglementation de l'État sur certains aspects essentiels de l'organisation et du fonctionnement de ses services;
- l'obligation de rendre compte des deniers publics;
- les pouvoirs de certains organismes paragouvernementaux tels que la CREPUQ.

2.1.4 Une institution ou une organisation

Pour les fins de notre recherche, les universités sont considérées, à la fois, comme des institutions, c'est-à-dire une structure sociale régie par des lois et des coutumes (Legendre, 2005), mais aussi comme une organisation, soit un ensemble d'activités, à l'intérieur d'une structure, qui utilise des ressources pour atteindre des objectifs.

Selon le dictionnaire de sociologie Albin Michel (Le Digol, 2007), l'institution, désigne un ensemble de pratiques, de rites et de règles de conduite entre des personnes ainsi que l'ensemble des représentations qui concernent ces pratiques, qui définissent leur signification et qui tendent à justifier leur existence.

2.1.5 L'autonomie universitaire

Garant (1980, p. 70) décrit l'autonomie universitaire comme la possibilité relative pour l'organe de direction d'une université de diriger celle-ci sans contrôle extérieur. Les composantes de l'autonomie universitaire correspondent à la réunion des conditions suivantes (Garant, 1980, p. 72) :

- permettre à la collectivité universitaire de se gouverner elle-même par des représentants issus de cette collectivité et choisis par elle;
- permettre d'affranchir l'institution des contrôles administratifs qui sont le propre de la bureaucratie gouvernementale;
- permettre la création d'une atmosphère propre à la réalisation de la mission d'enseignement supérieur et de recherche scientifique : la liberté universitaire.

Le concept d'autonomie universitaire apparaît dans l'histoire des universités au moment où celles-ci s'affranchissent du pouvoir des Églises ou des monarchies (CSE 2008, p. 12). Au Québec, ce concept prend racine dans les travaux de la commission Parent. Dans l'esprit des commissaires, l'autonomie doit devenir un trait caractéristique de l'institution universitaire pour assurer que l'université ne puisse appartenir à aucun groupe en particulier ou se développer par cooptation de ses membres (Lucier, 2006).

Pourquoi s'avère-t-il important de protéger l'autonomie universitaire? Est-ce pour soutenir le dynamisme de la communauté universitaire? Est-ce pour préserver une créativité qui se conjugue difficilement avec la subordination? Est-ce pour promouvoir un idéal de société qui encourage le recul des frontières de la connaissance? Pour le Conseil supérieur (1995, pp. 63-64), toutes ces raisons sont bonnes. Il importe surtout de réaffirmer que l'autonomie institutionnelle constitue une garantie de la contribution attendue de l'université à la vie démocratique dans notre société.

2.1.6 La liberté académique

La liberté académique peut se concevoir du point de vue de l'établissement ou de celui du professeur. À l'échelle de l'établissement, c'est la liberté d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre ou de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, tome II, no 366, cité par CSE, 2008, p. 12).

Pour le professeur, la liberté académique se situe dans le prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique, ce qui confère aux professeurs le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche, leurs méthodes de travail ainsi que de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats (CSE, 1995; 2008, p. 12). Selon le Conseil supérieur (1995), la liberté académique va de pair avec la permanence des professeurs, ceux-ci ne devant pas être menacés de perdre leur emploi au regard des choix professionnels, intellectuels et idéologiques qu'ils font.

Même s'il s'agit de deux concepts différents, il peut y avoir un lien entre les deux : une carence d'autonomie universitaire comporte un risque imminent pour la liberté académique (Garant 1980, p. 71).

2.1.7 Les responsabilités et pouvoirs des différents acteurs

Comme le mentionnent Bertrand et Rhéaume (1999, p. 14) l'autonomie des établissements universitaires n'est pas absolue et doit être compatible avec les responsabilités et les pouvoirs de l'État, en tant que protecteurs du bien commun et en conjonction avec les pouvoirs et les responsabilités des professeurs en tant qu'enseignants et chercheurs responsables de la qualité des services. La figure 4, proposée par Bertrand et Rhéaume, illustre, sous la forme d'un triangle des tensions, les responsabilités et pouvoirs de l'État québécois, d'une part, ceux des établissements universitaires, d'autre part, ceux des professeurs. Le triangle symbolise la nécessaire recherche de l'équilibre entre ces trois principaux acteurs (l'État, les établissements universitaires et les professeurs).

La figure rappelle aussi d'autres types d'acteurs internes ou externes aux établissements : les étudiants en tant qu'agents premiers de leur propre formation (acteur interne) et en tant que demandeur de service (acteur externe); les chargés de cours et le personnel de soutien (acteurs internes); les syndicats et les associations étudiantes (acteurs collectifs internes). La figure regroupe dans la catégorie externe les autres demandeurs de services (association et corporation professionnelle, entreprises publiques et privées, employeurs, organismes communautaires, champs de recherche et autres partenaires). Ces types d'acteurs exercent aussi une pression importante sur le système.

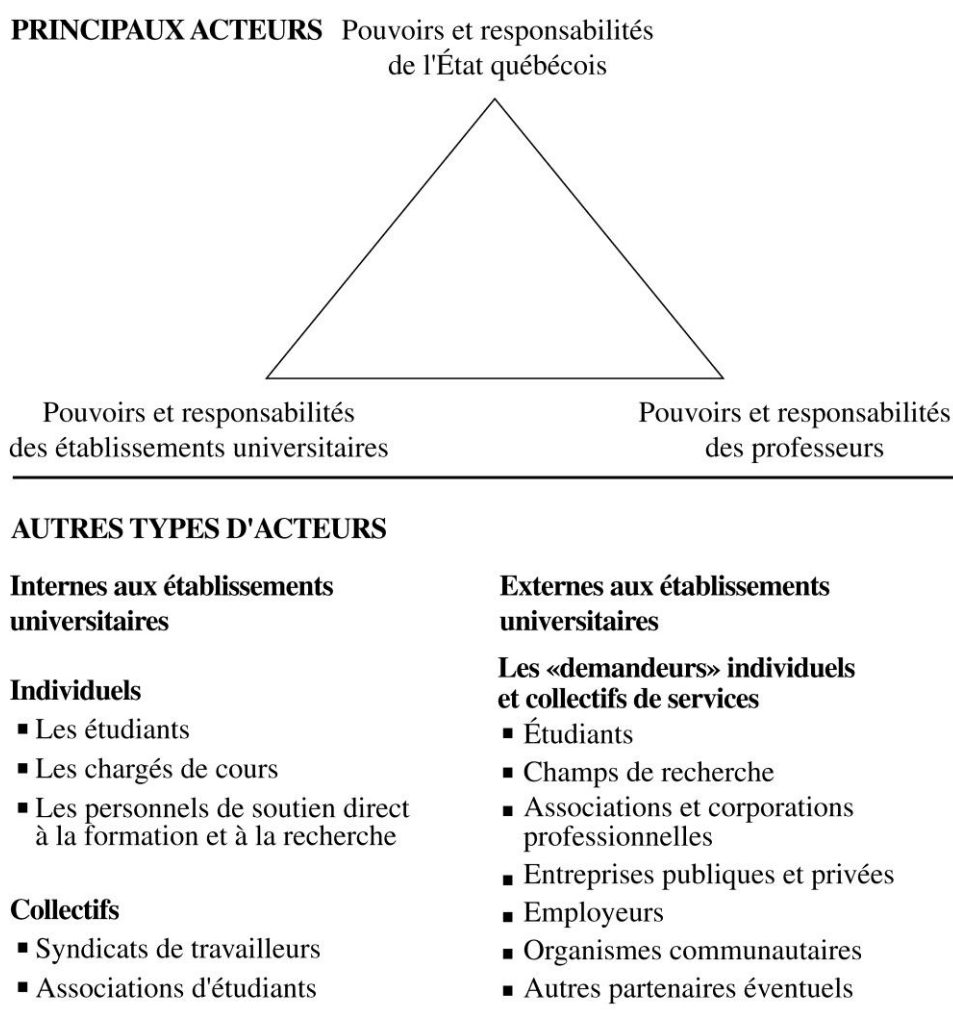


Figure 4. Représentation schématique des pouvoirs et responsabilités des établissements universitaires, des professeurs, de l'État et d'autres types de pouvoir. (Bertrand et Rhéaume, 1999, p. 13)

On peut dire qu'il existe une tension entre le statut public des universités (l'État) et l'autonomie qu'elles revendiquent comme organisation, mais aussi celles que revendiquent les professeurs. Certains diront qu'il s'agit d'une autonomie relative face aux pouvoirs des bailleurs de fonds et en raison de l'accentuation de ses relations avec le milieu des affaires. Cette accentuation, que mentionnait le CSE (p. 62) en 1995, anime un débat qui prend de l'ampleur. Nos observations ont permis de constater que le débat ne se situe pas nécessairement entre les pressions externes et internes de l'université (entre l'État, l'université et les professeurs). Il existe aussi des pressions exercées par le marché (la concurrence) et par la venue des changements technologiques et la société du savoir. Le débat existe aussi à l'interne entre les différentes disciplines, entre les différents intervenants, entre les différents niveaux de l'université. Il est présent chaque jour dans les départements, dans les comités de programme. Le débat prend ainsi la forme de conceptions de l'université qui sont incarnées par les différents acteurs à l'interne comme à l'externe. Chaque conception possède sa propre façon de voir l'institution universitaire, sa gouvernance, sa performance, ses moyens de recherche et d'enseignement.

Devant la complexité de la mission universitaire, la pluralité des acteurs, la pluralité des finalités, des destinataires et des conceptions de la finalité du système universitaire, devant les multiples défis qui se présentent aux universités, devant les multiples pressions que les universités rencontrent, comment peut-on maintenant définir la performance universitaire? Nous proposons de tenter de définir la performance et la gouvernance à partir des différentes conceptions existantes.

Mais avant de discuter certaines approches pour mesurer la performance des universités voyons d'abord les caractéristiques organisationnelles du système d'enseignement supérieur qui ajoute à la complexité.

2.2 Des théoriciens des organisations et l'université

L'université a été étudiée par plusieurs chercheurs du domaine des théories des organisations. Nous présentons dans cette partie, les écrits qui s'avèrent les plus pertinents pour les fins de la présente recherche, soit ceux qui décrivent les universités sous un angle organisationnel : l'université comme une bureaucratie professionnelle,

comme une anarchie organisée, comme un système à couplage lâche avec un dispositif stratégique et des buts complexes.

2.2.1 Une bureaucratie professionnelle

Les organisations performantes réunissent différentes caractéristiques de façon complémentaire : par exemple, une formule de planification couplée avec une structure et un style de commandement : « *Les configurations sont, par essence, des systèmes, dans lesquels il est plus important de considérer des réseaux d'interrelations que de s'attacher à une seule variable qui expliquerait les autres* » (Mintzberg, 2004). Cet auteur propose, pour les entreprises, la typologie suivante : entrepreneuriale, machine, professionnelle, ad hoc, diversifiée, politique et missionnaire. Il décrit les établissements d'enseignement supérieur comme des bureaucraties professionnelles au même titre que les établissements de santé, les bureaux d'avocats, les bureaux de comptables. Voici les principales caractéristiques d'une bureaucratie professionnelle :

- importance du centre opérationnel (autonomie des professionnels, latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail, importance des associations professionnelles);
- caractère bureaucratique de la structure (standardisation des processus et procédures);
- structure très décentralisée aussi bien verticalement qu'horizontalement;
- structure démocratique (fonctionnement par comités, par projets, etc., gestion collégiale);
- présence de deux hiérarchies parallèles, l'une pour les professionnels, qui va du bas vers le haut et qui est démocratique, l'autre pour les fonctions de support logistique, qui va du haut vers le bas et qui a la nature d'une bureaucratie mécaniste;
- processus stratégique complexe, décisions prises tantôt dans l'intérêt commun, tantôt dans l'intérêt particulier, tantôt prises par les

professionnels, tantôt prises par l'autorité administrative, tantôt prises par un choix collectif (Hardy, Langley, Mintzberg et Rose, 1983).

La structure bureaucratique imposante, tout en assurant une certaine stabilité à la structure d'ensemble, implique, en même temps, une certaine inertie dans la gestion. Tout changement dans la structure nécessite négociation, temps et énergie. Ces nouvelles connaissances invitent à tenir compte dans un modèle de mesure de performance de l'importance du respect de l'autonomie organisationnelle et académique, de la présence de deux hiérarchies parallèles, l'une hiérarchique et l'autre professionnelle, et de la présence d'un système stratégique complexe où les décisions sont prises tantôt dans un intérêt particulier, tantôt par des intérêts professionnels, tantôt dans un intérêt collectif.

2.2.2 Une anarchie organisée

Au tournant des années 1970, trois chercheurs, Cohen, March et Olsen, conduisent des recherches sur le fonctionnement des universités américaines. Leurs travaux les amènent à élaborer deux nouveaux concepts dont les universités seraient des exemples patents : l'anarchie organisée et le modèle de la poubelle. Pour qu'une organisation soit qualifiée d'anarchie organisée elle doit posséder les caractéristiques suivantes (Cohen et March, 1974) :

Problematic goals: It is difficult to impute a set of goals to the organization that satisfies the standard consistency requirements of theories of choice. [...]

Unclear technology: Although the organization manages to survive and (where relevant) produce, it does not understand its own processes. [...]

Fluid participation: The participants in the organization vary among themselves in the amount of time and efforts they devote to the organization; individual participants vary from one time to another. [...](Cohen et March, 1974, p.3)

Dans cette perspective, le processus décisionnel est vu comme un *garbage can model* : « *In a garbage can situation, a decision is an outcome or an interpretation of several relatively independent streams within an organization.* » (March et Olsen, 1979, p. 26).

Cohen et March (1974) identifient cinq propriétés importantes du processus de décision à l'intérieur d'une anarchie organisée :

Most issues most of the time have low salience for most people. [...]

The total system has high inertia. [...]

Any decision can become a garbage can for almost any problem. [...]

The processes of choice are easily subject to overload. [...]

The organization has a weak information base. [...]

(Cohen et March, 1974, p. 207)

Toujours selon Cohen et March (1974), les propriétés décrites ci-dessus ne se limitent pas aux institutions éducatives qui en sont de bons exemples. Ainsi, poursuivent-ils: « *These factors do not make a university a bad organization or a disorganized one; but they do make it a problem to describe, understand and lead.* (p. 3) »

Ce modèle fait ressortir les désaccords sur les objectifs à poursuivre, les problèmes à résoudre, les informations à apporter pour appuyer le processus de décision ou la manière de mesurer les objectifs. Il attire notre attention sur le caractère non linéaire du processus décisionnel des universités et sur l'importance de l'imprévu, de l'aléatoire, de l'informel, et des idées émergentes. On se rend compte que les décideurs ont peu d'information et, lorsqu'ils en ont besoin, elle est difficile à trouver. Certains, comme Lutz (1982) critiquent ce modèle. Il s'agit d'un modèle descriptif, mais il ne nous aide pas à trouver des solutions plausibles. Au contraire, selon lui, ce modèle laisse sous-entendre que la situation trouble est normale, qu'elle constitue la norme. De même, il suggère que l'organisation ne rencontre pas ses objectifs et qu'elle s'en contente. Ainsi, ce modèle, lorsqu'il est accepté par les administrateurs, leur permettrait d'échapper à une certaine reddition de comptes en invoquant le principe de la liberté académique.

2.2.3 Des systèmes à couplage lâche

Weick (1976) juge la théorie des systèmes à couplage lâche comme la plus appropriée pour décrire l'organisation universitaire à cause des caractéristiques particulières du système d'enseignement supérieur : sa gestion collégiale, son type de technologie

difficilement quantifiable, mesurable, avec des liens flous entre les moyens et les résultats et l'autonomie des enseignants et chercheurs.

Cet auteur écrit : « *loose coupling is a situation in which elements are responsive, but retain evidence of separateness and identity* » (p. 3). Le terme *coupled* représente la stabilité, la cohérence, l'union, les liens entre les différents éléments et leur degré de détermination. Le terme *loosely* représente l'autonomie, le changement, l'indépendance des éléments et leur capacité à changer rapidement. L'image qui en résulte est un système qui peut être en même temps : « ouvert et fermé »; « rationnel et indéterminé »; « spontané et délibéré ».

Orton et Weick (1990) identifient différents types de *loose coupling* : entre les individus, entre les sous-unités, entre les organisations, entre les niveaux hiérarchiques, entre les organisations et leur environnement, entre les activités, entre les idées, entre les intentions et les actions, entre les problèmes et les choix, entre les systèmes d'information et les lieux de décision.

Weick (1976) précise les avantages de cette théorie : elle explique la persistance; elle donne du sens; elle met l'accent sur la capacité d'adaptation d'un système interdépendant tout en préservant l'autonomie et l'identité des composantes; elle permet de comprendre pourquoi un blocage dans un des systèmes n'affecte pas l'ensemble du système; elle explique pourquoi, la coordination demande beaucoup de ressources.

Le système d'enseignement supérieur, dans la théorie des systèmes à couplage lâche, se caractérise par un manque de coordination; une absence de régulation; des liens faibles entre l'administration et le personnel enseignant; une structure organisationnelle inadaptée à l'activité; une hétérogénéité des modes de gestion et d'organisation, des buts et des missions entre les départements; un manque de transparence généralisé. Ces caractéristiques permettent de s'interroger sur les différentes conceptions de l'enseignement supérieur et de sa gouvernance et sur les zones de consensus et de divergences entre les différentes unités.

2.2.4 Un système stratégique complexe

Pour Mintzberg *et al.* (1999, p. 200), il ne faut pas se contenter de décrire l'entreprise professionnelle comme une anarchie organisée où le processus décisionnel ressemble à une poubelle. Cet auteur s'est plutôt intéressé « *à la façon dont, avec le temps, les actions et les décisions s'organisent en modèles.* » Pour lui, l'entreprise professionnelle, au lieu de l'émiettement de son pouvoir stratégique comme pourrait le laisser croire le phénomène de la poubelle, est submergée sous les stratégies. Comme le montre la figure 5, Mintzberg *et al.* identifient trois types de décisions :

1. Les décisions prises par l'autorité administrative (le diktat administratif)

Il s'agit des décisions des administrateurs agissant dans le cadre de la hiérarchie classique (gestion et contrôle des ressources financières, matérielles, humaines, élaboration et application des règles et procédures, etc.).

2. Les décisions prises par les professionnels (le jugement professionnel)

Les professionnels sont les premiers acteurs concernés par la mission de base.

Dans une université, par exemple, chaque professeur contrôle, pour l'essentiel ce qui est enseigné, comment on l'enseigne, sur quoi porte la recherche et comment elle est effectuée. Ainsi, la stratégie marketing d'une université doit être considérée, en général, comme la somme des décisions adoptées par tous les professeurs en matière d'enseignement et de recherche. (Mintzberg *et al.*, 1999, p. 201)

C'est le propre de la liberté académique limitée par le jugement des collègues.

3. Les décisions prises dans un choix collectif (au centre de la figure)

Les décisions sont le résultat d'un processus interactif entre l'autorité administrative et les professionnels de divers niveaux et services. Il s'agit des comités et instances formés des administrateurs et des professionnels. La figure 5 illustre quatre processus décisionnels.

- le modèle collégial : la décision est prise dans l'intérêt commun;

- le modèle politique : la décision favorise les intérêts d'un individu ou d'un groupe d'individus;
- le modèle poubelle : la décision est le résultat d'une série de choix individuels (interrogations, sentiments, etc.);
- le modèle analytique : la décision est le résultat de propositions des champions qui se servent d'analyses pour soutenir ou bloquer les propositions.

L'entreprise professionnelle est aussi influencée par des acteurs externes (cercle externe de la figure) comme l'État, les donateurs, l'appartenance politique, les tendances socio-économiques, l'administration de tutelle, les appartenances professionnelles, les usagers des différents services, les étudiants, les entreprises, le public.

L'entreprise professionnelle est donc submergée par les stratégies de tous ses professionnels, de ses cadres administratifs, des instances et comités collégiaux. Pour Mintzberg :

Paradoxalement, l'organisation d'expertise professionnelle se montre extrêmement stable en général et en perpétuel changement dans sa pratique opérationnelle. On peut dire que l'organisation ne change jamais, alors que ses activités ne cessent jamais de changer. (Mintzberg *et al.*, 1999, p. 202)

Ce système stratégique complexe est illustré par la figure 5:

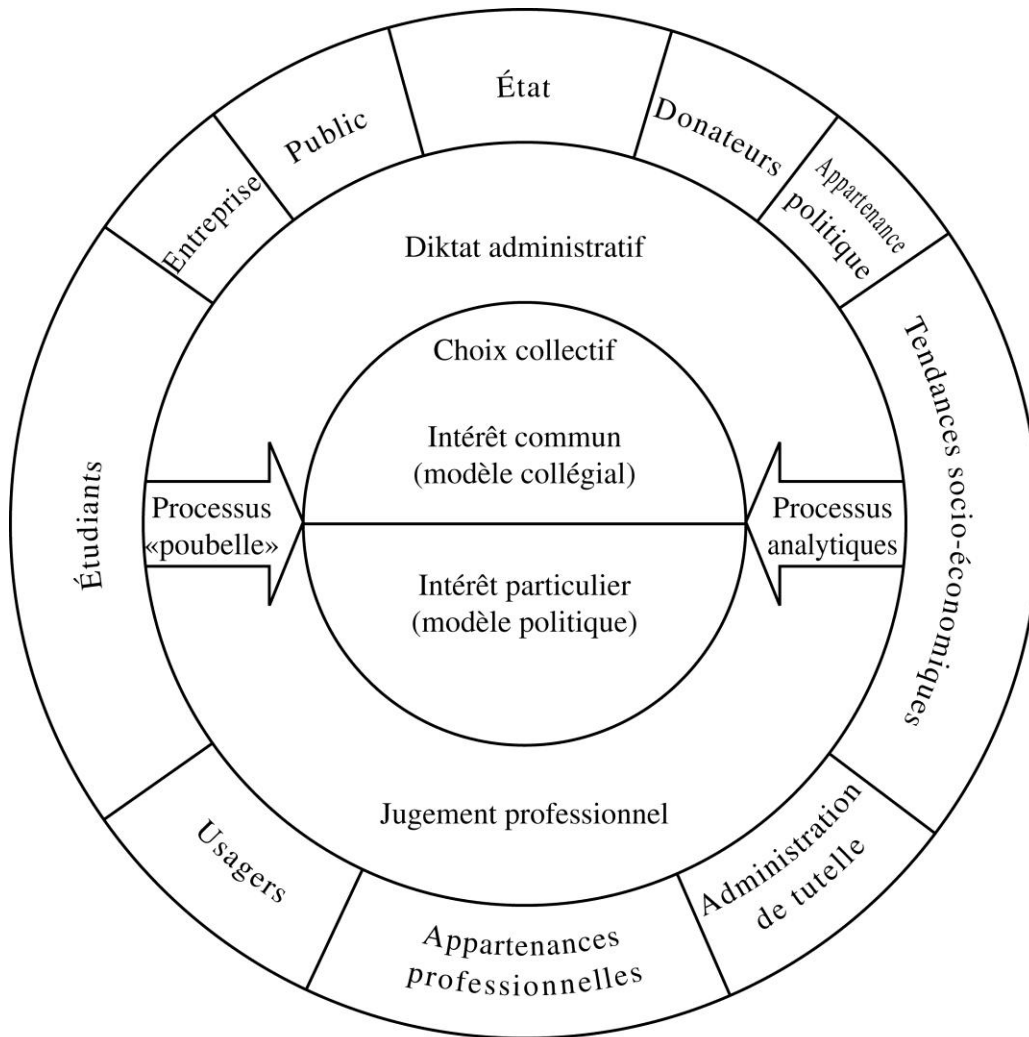


Figure 5. Les stratégies dans l'entreprise professionnelle (Hardy, Langley, Mintzberg et Rose, 1983)

Ce schéma aide à mieux comprendre le processus décisionnel dans les universités, mais la question demeure: comment définir la performance des universités à travers ces jeux politiques des différents acteurs?

2.2.5 La complexité des buts

Selon Patterson (2001, p. 160): « *No aspect of an organization's strategy, structure, or operating policies can be intelligently discussed or rationalized without a firm understanding and analysis of the unit's goals.* »

Les buts et les objectifs d'une organisation, selon (Séguin et Chanlat, 1983) remplissent plusieurs fonctions :

- ils fournissent une orientation et décrivent un état futur des affaires;
- ils rendent possible une planification des activités de l'organisation;
- ils servent à légitimer les activités de l'organisation et à justifier son existence;
- ils servent de critères et de choix quant à la technologie, aux structures et à la division du travail à privilégier au sein de l'organisation;
- ils orientent aussi le processus de socialisation à mettre en place dans l'organisation;
- ils servent souvent de critères d'évaluation du succès d'une organisation, en ce qui a trait à la performance, à l'efficacité et à la rentabilité.

Pour Minzberg, aux dires de Séguin et Chanlat (1983), les buts d'une organisation se différencient de sa mission qu'il définit comme les rôles essentiels qu'une organisation remplit dans une société donnée pour la production de biens et services. Les buts d'une organisation se différencient aussi des objectifs qui sont l'expression des buts de façon à ce qu'ils puissent être mesurés.

On distingue, plusieurs conceptions des buts : la conception classique dans laquelle l'organisation est une machine orientée vers la réalisation des buts. La conception classique des buts, davantage que d'autres, peut privilégier des objectifs facilement mesurables.

La conception organique, où l'organisation est considérée comme un organisme vivant ou comme un sous-système d'un autre plus englobant qu'est la société, s'intéresse davantage aux processus de formation des buts et à la contribution des buts à la croissance et à la survie de l'organisation. On peut ainsi assister à un déplacement des buts (une valeur

instrumentale devient une valeur finale) où la croissance de l'organisation et sa survie, devient le but ultime.

La conception politique des buts, quant à elle, considère le processus d'élaboration des buts comme un processus de négociation; le but correspond, en quelque sorte, au résultat de cette négociation.

Enfin pour la conception critique, l'organisation n'a pas de but. Elle est un moyen au service des groupes dominants pour atteindre leurs buts. Ces groupes feront de leurs propres objectifs, les objectifs de l'organisation.

Dans les universités, « *Workers, including academics, use organizations primarily for their own ends, and are not concerned about the goals of the organization or efficiency.* » (Patterson, 2001, p. 160).

L'ambiguïté des buts dans les universités expliquerait le scepticisme de plusieurs analystes qui doutent de la validité de certains modèles de management utilisé dans le monde des affaires pour mesurer la performance en éducation. En 1964, Etzioni (cité par Patterson, 2001, p. 160) écrivait : « *of the distorting effects of frequent measurement, which encourages overproduction of highly measurable items and neglect of the less measurable ones.* »

Comme le note Fenske (1980) cité par Patterson (2001, p. 162) :

Universities have a complexity and multiplicity of goals compared with a profit-oriented organisation. Their various constituencies and interest groups-academic staff, students, administrators, councils, government, the Ministry, the public, funding bodies, professional groups hold divergent, even opposing views on university goals and goals priorities, both within and between the groups. [...] Higher education is indeed many things to many people: a "mosaic of conflicting values."

Pour Cohen et March (1974), il faut pousser davantage la réflexion autour de l'ambiguïté des buts:

Recent discussions of educational audits, of cost-benefit analysis in education, and accountability and evaluation in higher education have not

been spectacularly successful in resolving, this normative ambiguity, even in those cases where such techniques have been accepted as relatively fruitful. In our judgment, the major contributions (and they are important ones) of operational analysis in higher education to date have been to expose the inconsistencies of current policies and to make marginal improvements in those domains in which clear objectives are widely shared. (p. 196)

Ouchi (1982, cité par Morgan, 1999, p. 91) a étudié les différences entre les styles de gestion japonais et américains. Dans son étude, il fait ressortir les différences entre les deux types de gestion et particulièrement leurs différentes façons de concevoir les objectifs. Pour les japonais, ce qui est important, c'est la conception des activités, leur signification pour l'ensemble du personnel; c'est aussi la façon de traiter les clients, le personnel, ce que devraient être les rapports de l'organisation avec la collectivité, les façons de faire face à la concurrence et le rôle de l'organisation dans le monde. Les japonais insistent sur les processus et, pour eux, en insistant sur les processus, les objectifs deviennent secondaires, on les atteint naturellement.

Enfin, on peut décrire l'université comme une bureaucratie professionnelle avec un système stratégique complexe, comme une anarchie organisée, on peut croire que son système décisionnel ressemble à une poubelle, on peut voir l'université comme un ensemble de systèmes souples faiblement liés avec des buts flous, complexes et parfois contradictoires. On peut se cacher derrière une critique sévère des processus de reddition de compte gouvernemental, mais qu'arrive-il de la définition de la performance des universités? L'autonomie constitue-t-elle un obstacle incontournable à l'évaluation de la performance? Cette dernière serait-elle source de perte de pouvoir? La complexité exclurait-elle toute forme de mesure de la performance? Comment peut-on définir la performance dans le contexte complexe des universités? Quelles sont les modèles de performance et les approches d'évaluation qui permettent de répondre à ce problème de complexité? La section suivante propose une revue des principaux modèles étudiés.

2.3 L'analyse des principales approches pour évaluer la performance des universités

Dans cette troisième section, nous discutons du concept de performance et les concepts connexes. Les modèles d'évaluation doivent reposer sur un modèle de pensée pour rendre compte du fonctionnement organisationnel. Une revue des principales approches ou principaux modèles, en éducation puis en management sont discutés.

2.3.1 La définition de la performance et des concepts connexes

Même si la performance se trouve au centre des principales préoccupations des chercheurs et des praticiens de l'administration, il n'existe pas de consensus sur la définition de ce concept.

The ambiguity and confusion surrounding it, the construct of organizational effectiveness is central to the organizational sciences and cannot be ignored in theory and research. (Cameron, 1986, p. 540)

Because no conceptualization of an organization is comprehensive, no conceptualization of an effective organization is comprehensive. As the metaphor describing an organization changes, so does the definition or appropriate model of organizational effectiveness. [...] Consensus regarding the best, or sufficient, set of indicators of effectiveness is impossible to obtain. Criteria are based on the values and preferences of individuals, and no specifiable construct boundaries exist. (Cameron, 1986, pp. 540 et 541)

Selon Bourguignon (1996), dans le champ de la gestion, le signifiant de la performance désigne de multiples signifiés qui s'articulent autour des trois sens primaires suivants :

- la performance est **succès**. La performance n'existe pas en soi; elle est fonction des représentations de la réussite, variables selon les entreprises et selon les acteurs;
- la performance est **résultat de l'action**. À l'opposé du précédent, ce sens ne contient pas de jugement de valeur. Il s'agit de l'évaluation *ex post* des résultats obtenus.

- la performance est **action**. Dans ce sens, la performance est un processus et non un résultat qui apparaît à un moment dans le temps.

(Bourguignon, 1996, p. 19)

De façon générale, l'enseignement supérieur résiste aux concepts de performance et de gestion par résultat. On s'oppose à l'importation de modèles provenant directement du domaine de l'administration des affaires. On reproche à ces modèles de ne pas être adaptés à la mission et aux fins particulières de l'enseignement supérieur. Certains auteurs vont même jusqu'à invoquer un détournement des finalités de l'enseignement supérieur, soumises dorénavant aux lois du marché et à une vision utilitariste¹².

Pour les fins de cette recherche, nous adoptons une définition de la performance empruntée à Morin, Savoie et Beaudin (1994, p. 5) : « *jugement prononcé par les parties prenantes sur les activités, les produits, les résultats ou les effets d'une organisation.* » Ce jugement est fondé sur le système des valeurs et sur les croyances des évaluateurs. Pour ces auteurs, la performance ne revêt pas de signification en soi, elle n'en acquiert que pour ceux et celles qui y réfèrent dans leur rapport avec l'organisation. Le choix des critères de l'efficacité est lié au statut et aux rôles des individus ou des groupes de l'organisation, à ses valeurs et à ses normes ainsi qu'à ses intérêts envers l'organisation (Morin, Savoie, Beaudin, 1994, p. 4). Le modèle de Morin, Savoie et Beaudin (1994), revisité par Morin et Savoie (2000), a largement inspiré la chercheuse de la présente recherche.

Plusieurs concepts sont souvent reliés à la performance. Desbiens (1987, p. 93) suggère de distinguer l'efficacité (*effectiveness*), le degré de réalisation des objectifs, de l'efficience (*efficiency*), le rapport entre les intrants et les extrants.

¹² Voir Giroux (2002); Deniger *et al.* (2004) dans Lessard et Meirieu (2004).

2.3.2 Les systèmes d'indicateurs et les modèles d'évaluation en éducation

2.3.2.1 Les systèmes d'indicateurs et modèles

Les systèmes d'indicateurs ont pour objectif général : de mesurer la santé et l'efficacité du système d'enseignement et d'aider les responsables à prendre des décisions plus judicieuses (OCDE, 1992). Comme un indicateur, à lui seul, n'apporte qu'une information limitée, il est important de construire un système d'indicateurs donnant une représentation la plus exacte possible de l'organisation. Ce système d'indicateurs devrait renseigner sur la façon dont les différentes composantes d'un système fonctionnent en synergie pour produire un effet global. Pour donner cette vision d'ensemble du système, les indicateurs doivent être liés et issus d'un modèle décrivant le fonctionnement du système organisationnel.

Les procédures de modélisation consistent donc, dans le langage ordinaire, à vouloir rendre compte d'une situation par une épure donnant les relations essentielles à voir. Il s'agit d'un acte conscient, la fabrication d'un modèle réduit de l'objet étudié. Cette épure est en fait une formalisation, un schéma, une structure, une maquette, un patron qui veut rendre compte d'une réalité peu maniable et se substituer à elle pour la manipuler. (Vial, 2001, p. 37)

Le modèle d'évaluation est soutenu par un modèle de pensée et, en évaluation, poursuit Vial, la théorie est un étayage sur lequel on s'appuie pour construire une proposition, un modèle, elle utilise les théories qu'elle emprunte à des domaines connexes : « *Les modèles de pensée nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être dans ses rapports au monde. Ils ne sont pas propres à l'évaluation mais supervisent tous les domaines des sciences humaines.* » (Vial, 2001, p. 38 et 39)

Vial propose cinq grands schèmes de pensée à la base des modèles d'évaluation :

- le **déterminisme** postule qu'il existe quelques formes de détermination interne propre à la réalité. La réalité est composée d'éléments liés par la causalité. L'analyse causale amène le chercheur à remettre en cause l'ordre établi;

- le **fonctionnalisme** est préoccupé par l'ordre social et la régulation au sein des sociétés. La réalité est vue comme un tout où tous les éléments se voient attribuer une fonction et contribuent ainsi aux objectifs de l'ensemble. Pour les fonctionnalistes, il faut éliminer toute source de désordre. Le fonctionnalisme prend une place importante dans la théorie des organisations. Pour les fonctionnalistes, évaluer c'est gérer. On y retrouve, entre autres : l'évaluation par objectifs (ou la gestion par résultats), l'évaluation pour la décision, l'évaluation pour s'améliorer (auto-évaluation);
- le **structuralisme** se caractérise par une mise à jour d'éléments invariants, voire universaux. Les éléments sont reliés entre eux par une structure qui se veut stable;
- la **systemie** qui s'intéresse aux interrelations entre les éléments;
- enfin, de plus en plus, on parle de la **pensée complexe** qui est en cours d'élaboration.

En plus des cinq paradigmes fondateurs, Vial propose cinq écoles de pensée qui peuvent glisser d'un paradigme à l'autre ou se superposer.

La **pensée humaniste** qui met l'accent sur le respect des droits de l'homme, de soi et des autres; la **pensée par objectifs ou rationnelle** qui cherche l'excellence et qui privilégie la planification, la conservation du cap et la conformité aux règles; la **pensée stratégique** qui met l'accent sur la gestion et la gouvernance et donne une place importante à l'acteur, ses stratégies, ses interprétations; la **pensée magique ou archaïque** qui se manifeste encore aujourd'hui beaucoup par les rites, les traditions, le non-dit, l'intuition; enfin, la **pensée paradigmatique ou par projet**, constructiviste, elle privilégie l'action sur le jugement, la réalité qui se construit, elle utilise tous les modes de pensée, sans les mélanger ni les hiérarchiser une fois pour toute.

Toujours, selon Vial (2001), « les modèles d'évaluation peuvent être regroupés en périodes selon leur moment d'hégémonie, en trois *épistémè* »:

- l'**évaluation-mesure** (modèles historiques : la métrie, la docimologie);
- l'**évaluation-gestion** (modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - évaluation dans la systémie : la cybernétique - le systémisme-la systémique);
- et l'**évaluation problématisation ou questionnement** (modèles en élaboration : fin de la systémie - dialectique - herméneutique). (Vial, 2001, p. 44 et 45)

Notre étude des différents modèles d'évaluation appliqués en enseignement supérieur a permis d'y constater la prédominance de l'évaluation-gestion (pensée rationnelle, conformité aux normes ou aux objectifs, reddition de compte, gestion par résultat, évaluation par la CREPUQ). Peu d'universités utilisent des modèles de problématisation ou de questionnement. La plupart des systèmes d'indicateurs étudiés en éducation utilisent l'approche systémique. Les approches de la qualité totale ou tableaux de bord (pensée stratégique) ont été surtout utilisées aux États-Unis, il existe peu d'exemples québécois connus. Nous n'avons pas relevé de modèle ou de système d'indicateurs dans la littérature en éducation qui s'inscrivent dans une pensée humaniste. De plus, pour répondre à la complexité du système universitaire, nous croyons que le courant constructiviste, qui veut utiliser différents modes de pensée pourrait être intéressant, entre autres, pour faire ressortir des conceptions occultées.

2.3.2.2 L'approche systémique

L'approche systémique, une des façons les plus populaires pour aborder la complexité, est utilisée dans plusieurs disciplines notamment en relations industrielles et en administration. Elle puise ses sources dans les travaux de Bertalanffy (1973, cité dans Bertrand et Valois, 1992, p. 13).

Dans cette perspective, « *l'organisation éducative est déterminée par les orientations de la société dans laquelle elle s'inscrit, ainsi que ses normes, ses lois et ses règles* »

(Bertrand et Valois, 1992, p. 14). La relation entre la société et l'éducation est dialectique ou à double sens, c'est-à-dire que, en même temps que l'éducation peut agir sur les orientations de la société et y apporter un regard critique, ou tout simplement un nouveau regard, la société peut, de la même façon, dicter les orientations de l'éducation en fonction de ses propres besoins.

Pour Bertrand et Valois, l'organisation éducative possède les caractéristiques fondamentales suivantes :

- *« elle vise certaines fins et certains buts qui lui sont indiqués par son environnement social;*
- *elle consiste en un ensemble d'activités ou processus qui se déroulent dans le temps et qui concrétisent le changement organisationnel;*
- *elle a une structure et des acteurs;*
- *elle exerce ses fonctions dans un environnement ou un milieu. »*
(Bertrand et Valois, 1992, p. 15)

Aux caractéristiques identifiées par Bertrand et Valois, on peut ajouter que l'approche systémique se distingue aussi par un apport d'énergie de l'environnement (les intrants), par la transformation de cette énergie (les processus) et par l'exportation de certains produits vers l'environnement (les extrants). Le modèle se présente sous une forme cyclique, impliquant que l'organisation peut emmagasiner de l'énergie. Le modèle possède aussi un processus d'information et d'évaluation qui lui permet de corriger ses erreurs (Katz et Kahn, 1966).

L'approche systémique est largement utilisée pour aborder le thème des indicateurs de performance (voir, entre autres, Cave, Hanney et Kogan, 1991; et Parenteau, 1991). Nadeau et Lavigne (1992) ont proposé 1447 indicateurs pour juger de la qualité et de l'excellence des collèges et des universités selon une approche systémique présentant les indicateurs en fonction de quatre catégories principales (contexte, intrants, processus, extrants). Même si cette approche apporte un certain ordre dans la complexité, l'étude de Nadeau et Lavigne relèverait davantage d'un schéma classificatoire, difficilement utilisable parce que, d'une part, les indicateurs sont trop nombreux pour en permettre un

départage et, d'autre part, ils s'avèrent purement instrumentaux, n'étant pas reliés à une intention ou à une finalité particulière.

Les modèles proposés jusqu'à présent ne permettent pas de véritablement différencier la mesure de la performance des établissements d'enseignement supérieur selon leur spécificité.

2.3.2.3 Les contrats de performance

Même si la pratique des contrats de performance n'existe plus actuellement au Québec, on se rend compte que les indicateurs de suivis universitaires proposés alors se préoccupaient essentiellement des taux de diplomation, des activités de recherche et de leur financement, de la productivité des personnels, des critères financiers.

La tendance de lier le financement et la performance des universités existe aux États-Unis, en Australie, en Grande-Bretagne et ailleurs en Europe. Le Conseil des Universités de l'Ontario (CUO) a formé un groupe de travail en juin 2000 pour répondre aux intentions gouvernementales d'introduire un système de financement basé sur la performance (FBP; en anglais : *Performance based funding* ou PBF). Le CUO a comparé sept systèmes FBP, soit ceux de l'Alberta, du Colorado, de la Floride, du New Jersey, de la Caroline du Sud et du Tennessee. Suite à son analyse, le Conseil fait ressortir les constats et les enjeux suivants :

- recognizing that different institutions have different mission-related objectives is necessary;
- the articulation of public policy objectives and the translation of these objectives into performance measures is difficult;
- PBF systems have a tendency to advocate a strict value for money definition of quality and measurement that is inappropriate for higher education;
- the acquisition and accuracy of relevant data is challenging;
- performance indicators introduce external control to academic activities that erode the local autonomy of the institutions;
- the mechanism should reward improvement;

- poor performance scores can have negative long-term impacts on institutions. (CUO, 2001, pp. 15 et 16)

2.3.2.4 La qualité totale en éducation

Le modèle de la *qualité totale*, en vogue dans les années 1980, a été utilisé en éducation surtout dans l'amélioration des services (Kanji, Malek et Tambi, 1999; Narasimhan, 1997). On reproche à ce modèle de ne pas être centré sur les fonctions d'apprentissage et d'enseignement (Harvey, 1995; Birnbaum et Deshotels, 1999; Vazzana *et al.*, 2000). Ce modèle est de plus en plus délaissé au profit d'approches plus traditionnelles de promotion de l'excellence (degrees, professional experience, authorship and research activities) (Kanji, Malek et Tambi, 1999, p. 147).

2.3.2.5 Les tableaux de bord prospectifs

Le tableau de bord prospectif (*balanced scorecard*) de Kaplan et Norton (1998, 2001) constitue un autre exemple de modèle importé du monde des entreprises qui suscite une certaine adhésion en enseignement supérieur. Ce modèle comporte quatre axes (financier; client; processus internes; innovation et apprentissage). Il est décrit comme une approche de gestion capable de cibler l'atteinte de résultats financiers et de créer de la valeur ajoutée. Le tableau de bord prospectif a été adopté par quelques établissements d'enseignement valorisant le positionnement stratégique, le recrutement de la clientèle, la satisfaction et la rétention des étudiants. Certains auteurs voient dans ce modèle une avenue prometteuse pour mesurer la performance des établissements, quoique, selon Cullen *et al.* (2003), il faille l'expérimenter davantage avant de conclure à son applicabilité. D'autres auteurs soulignent les désavantages de soumettre les processus d'enseignement et de recherche aux impératifs financiers et à la poursuite de la satisfaction des étudiants (Barret, 1996; Harvey, 1995).

2.3.3 Les modèles de mesure de performance en management

Hirsh et Levin (1999) proposent une classification des modèles de performance en fonction de trois phases temporelles : *The emerging excitement*, *The validity challenge* et *Tidying up with typologies*.

La première phase *The emerging excitement* représente l'étape de l'émergence d'un corpus fort important de recherche qui considère le sujet de la performance comme le problème central des recherches en management. Ce corpus est à l'origine de tout un domaine d'études : la théorie des organisations.

La deuxième phase, *The validity challenge*, remet en question les recherches de la première phase. On constate l'absence de consensus et la confusion en ce qui a trait aux perspectives théoriques (Cameron et Whetten, 1983; Scott, 1977; Goodman et Penning, 1977; Kanter and Brinkerhoff, 1981).

Enfin la troisième phase, *Tidying up with typologies*, tente de réconcilier les différentes façons de voir, les différentes approches théoriques. Considérant l'absence de consensus, plusieurs chercheurs ont tenté de catégoriser les différentes approches et de développer des modèles en fonction de ces typologies. Selon Hirsch et Levin, une des contributions les plus notables à cet effet est celle de Scott (1977) qui regroupe l'ensemble des perspectives en trois grandes catégories : « *rational, natural, and open systems* ». Cameron (1986) propose d'aborder la performance à l'aide d'une approche qu'elle qualifie de paradoxale.

Il faut aussi noter particulièrement les contributions de Quinn et Rohrbaugh (1983) et de Morin, Savoie et Beaudin (1994). Ces deux modèles sont à la base du modèle original, développé dans cette recherche, de mesure de la performance selon une typologie des différentes conceptions des universités.

On trouve peu d'études empiriques dans la documentation portant sur l'évaluation de la performance organisationnelle et, plus particulièrement, sur la validation de modèles de mesure des établissements d'enseignement supérieur. Nous avons relevé les quatre recherches suivantes : celles de Morin (1989), de Rohrbaugh (1981), de Quinn et Rohrbaugh (1983) et de Nadeau et Lavigne (1992).

Les recherches recensées utilisent des méthodes autres que l'analyse factorielle habituellement employée pour déterminer les modèles de performance ou que les études de cas visant à identifier les caractéristiques des établissements performants. L'accent est

plutôt mis sur la structure cognitive des théoriciens chercheurs (Quinn et Rohrbaugh) ou des praticiens experts (Morin) ou sur les conceptions des acteurs de l'enseignement supérieur (Nadeau). L'objectif général commun de ces recherches consiste à découvrir comment les individus pensent la performance organisationnelle ou l'excellence en enseignement supérieur.

2.3.3.1 L'étude de Nadeau et Lavigne

Nadeau et Lavigne (1992) ont réalisé la plus imposante recherche empirique sur le sujet des indicateurs de performance en enseignement supérieur. Les bases théoriques de leur projet s'inspirent, entre autres, des travaux d'Ewell (1984), de Yorke (1986) et de Tan (1986). Le cadre opérationnel de cette étude se situe dans une approche systémique définissant les entrées, les processus et les sorties des institutions postsecondaires canadiennes. La recherche de Nadeau tentait de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les composantes empiriques de la qualité et de l'excellence dans les collèges communautaires et les universités du Canada?
- Quels sont les critères utilisés et quelles sont les perceptions de ces concepts entretenus par les administrateurs-trices, les professeurs-es, les étudiants-es, les agences gouvernementales et les différentes constituantes/populations de l'éducation postsecondaire au Canada.

Cette recherche fut réalisée en trois phases. La technique Delphi focalisée et la technique du groupe nominal furent utilisées dans les deux premières phases alors que, dans la troisième, des questionnaires et des groupes de discussions focalisées furent employés. L'étude qui a duré trois ans a couvert quatre régions canadiennes (Ouest, Ontario, Québec, Atlantique). La première phase a servi à identifier des critères de qualité et d'excellence. Cent onze critères généraux d'excellence ont ainsi été validés : 24 pour les étudiants, 26 pour les programmes, 17 pour les professeurs, 15 pour les administrateurs, 16 pour le contexte interne et 13 pour l'environnement externe. Dans la deuxième phase, 1 447 indicateurs ont été identifiés et validés pour l'ensemble des 111 critères. Nadeau a, par la suite, procédé à une troisième étape en consultant 11 450 acteurs du système de l'éducation canadien, pour une validation à plus grande échelle des critères et des indicateurs. Un total de 109 des 111 critères et 1 113 des 1 447 indicateurs furent validés.

Bien qu'importante, l'enquête de Nadeau demeure difficile d'utilisation dans les établissements d'enseignement supérieur à cause du nombre important de critères et d'indicateurs qu'elle comporte. Classés selon une approche systémique, les critères et les indicateurs peuvent difficilement être assimilables aux objectifs ou aux buts des établissements. La question demeure donc : quels sens doit-on donner à l'utilisation de tels ou tels indicateurs relevés par l'étude de Nadeau? Comment juger de leur adéquation et de leur complémentarité?

2.3.3.2 L'étude de Morin

L'ouvrage de Morin, Savoie et Beaudin (1994) vise à clarifier la notion de performance des organisations à l'aide de travaux théoriques, empiriques et pratiques. Les auteurs, comme mentionné précédemment, définissent la performance organisationnelle comme un jugement prononcé par les multiples groupes de pression sur les activités, les produits, les résultats ou les effets de l'organisation. Le jugement est fondé sur le système des valeurs et des croyances des évaluateurs. S'appuyant sur une revue de littérature complète sur la performance organisationnelle, Morin propose un modèle quadridimensionnel pour mesurer la performance. Son approche se fonde sur le classement des indicateurs en fonction de différentes approches théoriques organisationnelles qui donnent ainsi un sens à chaque dimension.

Pour valider son modèle, Morin a eu recours aux représentations que se font des personnes possédant une expérience et des compétences reconnues dans le monde du travail. Pour elle, il n'existe pas d'étude qui cherche à définir le construit « efficacité organisationnelle » sans imposer de critères conceptuels. Sa recherche se veut d'abord exploratoire. Elle a recours aux représentations des praticiens en leur donnant le plus de liberté possible dans la définition des critères.

Sa démarche comporte ensuite deux étapes. La première consiste à valider des indicateurs à l'aide de la méthode Delphi. Ainsi, parmi les 276 indicateurs proposés, 46 ont été validés. L'équipe de recherche propose un premier classement selon quatre dimensions : pérennité de l'organisation, efficience économique, valeur des ressources humaines et légitimité de l'organisation auprès des organismes externes. À la deuxième étape, cinq

experts, choisis en fonction de leur appartenance à une discipline particulière (économie, ressources humaines, psychologie sociale, politique, écologie), ont procédé à la classification des indicateurs selon un modèle établi à l'aide de la technique du groupe nominal. L'étude de Morin est intéressante à divers égards. D'abord, nous en avons retenu l'idée de bâtir un modèle à partir des différentes conceptions de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Ensuite, il s'agit d'une méthode conçue en vue de valider un modèle de performance. Enfin, elle a recours à des experts reconnus dans le monde du travail pour valider son modèle.

Le modèle proposé et présenté au tableau 1 comporte quatre dimensions (efficacité économique; valeur des ressources humaines; pérennité; légitimité de l'organisation auprès des organismes externes). Des critères de performance sont proposés pour chacune des dimensions qui s'appuient sur une des conceptions théoriques et empiriques de la performance.

Tableau 1. Le modèle de Morin, Savoie et Beaudin (1994)

Dimensions et critères de performance	
Pérennité de l'organisation (conception systémique)	Efficacité économique (conception économique)
<ul style="list-style-type: none"> • Qualité du produit • Rentabilité financière • Compétitivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Économie des ressources • Productivité
Valeur des ressources humaines (conception sociale)	L'arène politique (conception politique)
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation des employés • Climat de travail • Rendement des employés • Développement des employés 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des bailleurs de fonds • Satisfaction de la clientèle • Satisfaction des organismes régulateurs • Satisfaction de la communauté

Ce modèle, revisité par les auteurs en 2001, comporte maintenant cinq dimensions, soit une de plus que l'original; la dimension écologique a été ajoutée qui vise à tenir compte de la légitimité de l'organisation auprès de son environnement et de la complexité de

l'évaluation de la performance (Morin et Savoie, 2001). Elle est mesurée par les critères suivants : respect de la réglementation, respect social et respect de l'environnement.

Le modèle typologique de Morin et Savoie a largement inspiré les travaux de la présente recherche. Il s'agit d'un des rares modèles de mesure de la performance qui ait été validé empiriquement et qui ne présuppose pas de lien de cause à effet, ni de hiérarchie d'importance, entre ses différentes composantes. De plus, ce modèle s'appuie sur plusieurs fondements théoriques et écoles de pensée, ce qui a pour effet d'élargir le concept de performance et de mieux répondre au défi de la complexité.

Les conceptions systémiques, sociales, politiques et écologiques peuvent être des conceptions intéressantes à considérer dans un modèle de mesure de performance des universités. Par contre, ce modèle est difficilement adaptable à la complexité du système universitaire : il donne trop d'importance à la conception économique de même qu'il est difficile d'y intégrer les diverses missions (générales et spécifiques) des établissements universitaires, et de tenir compte des différentes conceptions qui leur sont associées.

2.3.3.4 L'étude de Quinn et Rohrbaugh

La recherche de Morin ne constituait cependant pas la première recherche empirique visant à valider un modèle de performance à partir de représentations d'experts. En effet, en 1983, Quinn et Rohrbaugh ont validé un modèle de performance qui ne découle pas de l'observation des organisations, mais bien des représentations des théoriciens chercheurs dans le domaine.

Le modèle des valeurs compétitives, résultat de la recherche de Quinn et Rohrbaugh, est reconnu par les théoriciens des organisations parce qu'il rend explicite les points de vue des spécialistes en la matière. Ce modèle est utilisé comme cadre d'analyse à l'intérieur de plusieurs travaux de recherche (Pounder, 2000).

Les travaux de Quinn et Rorhbaugh (1983) font ressortir que les chercheurs partagent un cadre théorique implicite qui suggère que le concept de performance peut s'analyser en fonction de trois axes : Flexibilité-contrôle; interne-externe; moyens-fins. Les trois dimensions mises en graphique définissent quatre modèles :

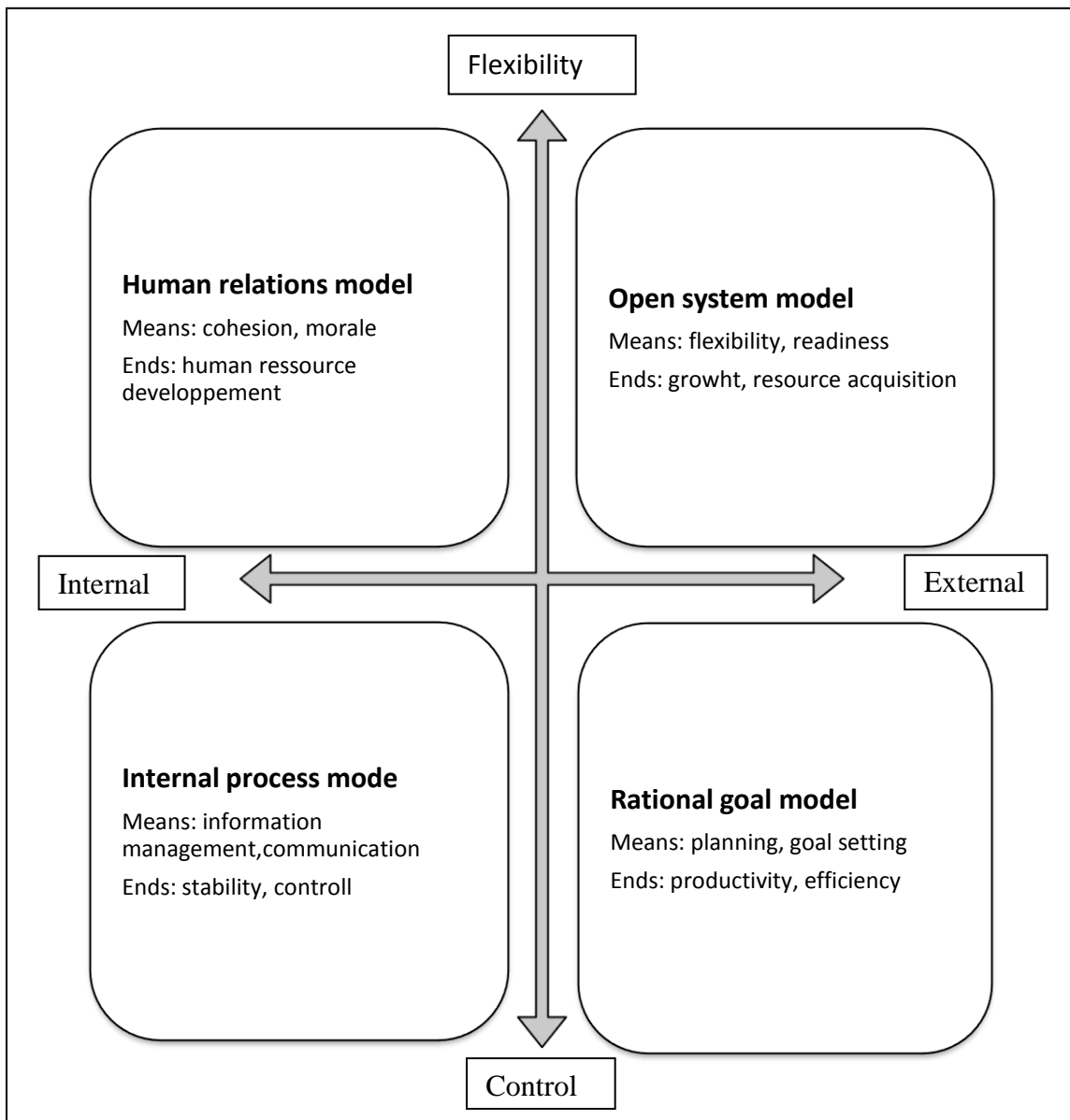


Figure 6. Le modèle des valeurs compétitives de Quinn et Rorhbaugh (1983)

Quinn et Rohrbaugh ont procédé à la validation de leur modèle en trois phases. Dans une première phase, les chercheurs effectuent une revue de littérature. Ils décident de travailler à partir de trente critères proposés par Campbell (1977) sur lesquels ils portent un jugement qui en élimine quatorze. Puis, dans une deuxième étape, les chercheurs portent un jugement de similitude entre les critères restants (16), deux à deux, sur une échelle de sept points, donc 120 comparaisons sont effectuées. Les données sont ensuite

analysées à l'aide de la méthode statistique Indiscal (Carol et Chang, 1970) pour faire ressortir les dimensions de l'efficacité organisationnelle.

La méthode Indiscal permet de valider le modèle et implique l'hypothèse que les chercheurs partagent la même représentation du construit de la performance. C'est aussi un outil qui permet de travailler dans un cadre synthétique.

Quinn et Rohrbaugh ont par la suite soumis leurs critères à un échantillon plus important de 45 participants. Les résultats de cette dernière étape ont corroboré ceux de la première. L'enquête de Quinn et Rohrbaugh a pu être réalisée grâce à l'utilisation d'un petit nombre de critères accompagnés de définitions précises. Une approche similaire est retenue pour la suite de ce projet de recherche.

Le modèle de Quinn et Rorhbaugh (1983) est le résultat d'une approche empirique qui ne découle pas de l'observation directe des organisations, mais de la représentation du concept d'évaluation de la performance chez les théoriciens chercheurs. Le modèle des valeurs compétitives, résultat de cette recherche, est reconnu par les théoriciens des organisations parce qu'il rend explicite les points de vue des spécialistes reconnus en la matière. Ce modèle est utilisé comme cadre d'analyse à l'intérieur de plusieurs travaux de recherche, voir Pounder (2000), en ce qui a trait à l'enseignement supérieur.

Ce modèle a été choisi pour étude parce qu'il s'agit d'un modèle validé empiriquement. À l'instar de celui de Morin, Savoie et Beaudin il fait appel à plusieurs approches théoriques et ne recherche pas les relations de causes et effets. Tout comme dans le cas précédent, ce modèle ne tient pas compte des missions universitaires générales et spécifiques de même que des différentes conceptions des finalités du système universitaire. Ce modèle donne aussi beaucoup d'importance à la conception économique (*rational goal model*), conception qui n'est peut-être pas la plus caractéristique du monde universitaire. Par ailleurs, ce modèle apporte la dimension des processus internes (*internal process model*) axée sur les communications qui peut étayer une conception nouvelle comme celle de l'université apprenante.

2.4 Conclusion du chapitre

Les universités sont des institutions complexes. Les modèles étudiés tant en éducation qu'en management s'avèrent insuffisants pour répondre au caractère complexe des universités. Selon Vial (2001), la prise en compte de la complexité appelle une approche constructiviste qui utilise plusieurs schèmes de pensée pour étudier le même objet.

De plus, il n'existe pas de consensus pour définir et évaluer la performance en management. Une des solutions proposées par les chercheurs de ce domaine consiste à construire des modèles typologiques. Nous avons décidé de construire un modèle de performance à partir d'une typologie originale, non pas des organisations comme le proposent Morin, Savoie et Beaudin (1994) ou Quinn et Rorhbaugh (1983), mais à partir des conceptions des universités. Quelles sont les différentes conceptions des universités? Comment chacune des conceptions des universités définit-elle la gouvernance? Quelles sont les principales valeurs rattachées à chacune des conceptions? Quelles sont les stratégies privilégiées? Existe-t-il une conception particulière de l'enseignement et de la recherche reliée à chacune des conceptions? Quels sont les moyens d'évaluation et les critères de mesure de performance privilégiés dans chacune des conceptions?

Le chapitre suivant tente de répondre à ces questions en proposant une synthèse de la littérature qui permet de proposer une typologie préliminaire des conceptions des universités en fonction des dimensions suivantes : valeurs et principes, système de gouvernance, stratégie privilégiée, conceptions de la recherche et de l'enseignement, évaluation de la performance et critères de mesure privilégiés.

Chapitre 3

La synthèse et l'élaboration d'une typologie préliminaire

Le chapitre précédent a mis en évidence la complexité des universités. L'analyse des différents modèles ou approches pour évaluer la performance des universités a permis de constater qu'ils étaient insuffisants pour en tenir compte. Une des solutions à ce problème consiste à concevoir des modèles typologiques, approche mieux adaptée pour rendre compte de la complexité.

Quelles sont les différentes conceptions des universités? Comment chacune des conceptions des universités définit-elle la gouvernance? Quelles sont les principales valeurs rattachées à chacune des conceptions? Quelles sont les stratégies privilégiées? Existe-t-il une conception particulière de l'enseignement et de la recherche reliée à chacune des conceptions? Quels sont les moyens d'évaluation et les critères de mesure de performance privilégiés par chacune des conceptions?

Ce chapitre propose une synthèse de la littérature relative aux différentes conceptions des universités. L'étape de la synthèse dans la méthodologie de l'anasynthèse consiste à définir et à regrouper de façon cohérente les différents concepts.

Après avoir défini, dans une première partie, le concept de typologie et d'idéal type, nous proposons, dans une deuxième partie, sept conceptions des universités, à la suite d'une recension des écrits sur le sujet. Enfin, dans une troisième partie, les concepts de gouvernance, de valeurs et de principes, de stratégies privilégiées, de conception de l'enseignement et de la recherche, d'évaluation de la performance et de critères de mesures privilégiés sont spécifiés en fonction des sept types de conceptions. Ces concepts vont ainsi devenir les dimensions de notre typologie préliminaire qui est présentée en conclusion de ce chapitre.

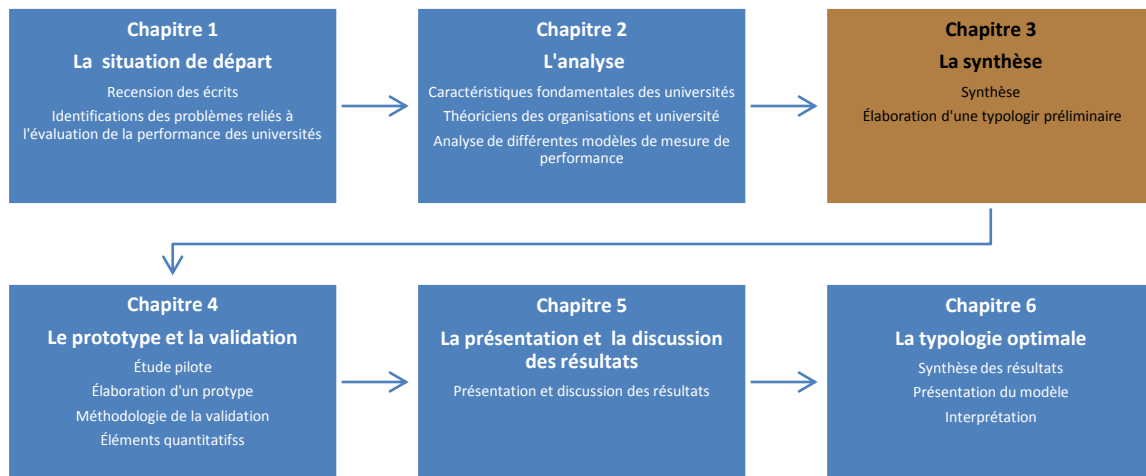


Figure 7. Structure de la recherche (chapitre 3)

3.1 Le concept de typologie

3.1.1 Une typologie

Le concept de typologie, selon Legendre (2005) et Sauvé (1992) se définit de la façon suivante :

une typologie est un système de description, de comparaison, de classification, d'interprétation ou d'explication des éléments d'un ensemble, à partir des critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts. (Legendre, 2005, p. 1416)

Comme le mentionne Legendre, une typologie se distingue d'une taxonomie. Une taxonomie est un système de classification détaillé et hiérarchisé, alors qu'une typologie n'implique pas nécessairement de hiérarchie. Une typologie définit des types. Selon   chaudema  son (2006, p. 498) : « *les types sont des formes ayant des traits caractéristiques selon un ou des critères variés.* »

Les types rassemblent souvent plusieurs caractéristiques, aspects ou critères en un ensemble organisé, une macrocat  gorie jugée signifiante. [...] Une typologie comporte souvent peu de types. Elle a l'avantage de réduire la diversité des éléments d'un ensemble en quelques types plus signifiants. (Legendre, 2005, p. 1416)

Pour Grawitz (1988, p. 373), une typologie en sociologie, en psychologie ou en sciences politiques ne peut se concevoir qu'en fonction du système philosophique dont elle fait partie.

Une typologie s'avère une réponse à un problème de classification ou d'interprétation d'un ensemble complexe d'éléments. Selon Legendre (2005) et Blais (1983), les typologies sont évolutives et, en ce sens, elles doivent être sans cesse révisées, remaniées. La démarche typologique, parce qu'elle permet la réduction des données et réunit des critères d'interprétation du réel, s'avère un outil de développement scientifique.

Enfin, Max Weber a introduit le concept d'idéal type.

3.1.2 Un idéal type

Weber (1965) définit l'idéaltype comme suit :

On obtient un idéal type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes, donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon le précédent point de vue choisi unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un tel tableau dans sa pureté conceptuelle, il est une utopie. (Schutz, 1987, p. 247; Weber, 1965, p. 180)

Selon Legendre (2005, p. 1415) l'idéal type de Weber sert à interpréter, à expliquer les phénomènes réels. Il réunit un ensemble de caractéristiques et un ensemble de relations hypothétiques entre ces caractéristiques. Selon Grawitz (1988, p. 373), l'idéal type de Weber n'est ni un concept, ni une description, mais une rationalisation utopique qui n'exprime pas la totalité de la réalité, mais son aspect significatif en l'accentuant. C'est aussi ce que précise Échaudemaison (2006) : « *un type idéal est obtenu en accentuant délibérément les traits les plus significatifs selon le point de vue adopté. Le type idéal ne prétend pas reproduire la complexité du réel, fut-elle simplifiée, mais fournir une perspective cohérente d'une réalité singulière.* » (p. 498)

Schnapper (p. 17) émet l'opinion que le concept *idealtypus* de Weber traduit en français par type idéal comporte l'inconvénient d'être ambigu : « *On risque de confondre l'idée*

au sens intellectuel ou logique du terme avec l'idée au sens de l'idéal ou de la norme. [...] La confusion entre l'idée logique et l'idéal est constante. » (Schnapper, 2005, p. 18)

Schnapper (p. 17 et 18) cite Weber :

D'avance nous voudrions insister sur la nécessité de séparer rigoureusement les tableaux de pensée dont nous nous occupons ici qui sont idéaux dans un sens purement logique, de la notion du devoir être ou de modèle. Il ne s'agit, en effet, que de constructions de relations qui sont suffisamment justifiées au regard de notre imagination, donc objectivement possibles, et qui semblent adéquates à notre savoir nomologique. (Weber, 1992, p. 174)

Il faut faire une distinction stricte entre la relation qui compare la réalité à des idéaux types dans le sens logique et l'appréciation valorisante de cette réalité sur la base d'idéaux. L'idéal type tel que nous l'entendons est, je le répète, quelque chose d'entièrement indépendant de l'appréciation évaluative; il n'y a rien de commun avec une autre perfection (leur rapport est purement logique). (Weber, 1992, p. 83)

Il est donc important dans la construction d'une typologie de distinguer le normatif (ce que devrait être une dimension dans le monde idéal) de la réalité. Schnapper (2005, p. 19) mentionne deux caractéristiques importantes de l'idéal type, la première est son caractère abstrait, la deuxième est son caractère instrumental purement heuristique.

3.1.3 Le caractère abstrait

La construction typologique est une utopie, c'est-à-dire qu'on ne peut retrouver la typologie dans la réalité. Le résultat est une utopie. Ainsi, « *les différentes sphères de valeurs sont présentées dans leur rationalité achevée* » (Weber, 1996, p. 411, cité par Schnapper, 2005, p. 20).

3.1.4 Le caractère instrumental

Selon Schnapper (p. 18) l'idéal type est un instrument : ce n'est pas le but de la recherche mais le moyen de rendre intelligible les relations sociales que l'enquête permet d'analyser. C'est aussi l'avis de Coenen-Huther (2003, p. 543) : « *un programme de recherche ne peut avoir pour but de présenter des types idéaux, à moins qu'il s'agisse*

d'une recherche à caractère exploratoire, visant à mettre au point des outils conceptuels à des fin ultérieures. »

3.1.5 Les types holistes versus individualistes

Coenen-Huther mentionne différents types d'idéaltype :

les types individualistes recouvrent des processus historiques singuliers ou des mouvements d'idées apparaissant dans l'histoire comme des phénomènes singuliers. Le caractère idéal-typique du concept tient alors à la sélectivité dans les critères de définition, laquelle dépend de la nature des intérêts scientifiques en cause;

les types holistes sont construits en mettant en évidence les aspects majeurs d'une situation historique prise dans son ensemble, organisés de façon à faire paraître une image cohérente. La catégorie généralisante viserait plutôt à dégager des traits essentiels d'une séquence événementielle hypothétique. (Coenen-Huther, 2003, p. 534)

3.1.6 Le type idéal historique versus sociologique

Selon Janoska-Bendl (1965, p. 39, cité par Coenen-Huther, 2003, p. 535), « *le type idéal sociologique reposerait sur des propositions à caractère intemporel, exprimant soit le sens subjectivement possible de certaines catégories d'actions, soit la probabilité qu'elles interviennent.* » Du point de vue de Saegesser (1975, p. 107, cité par Coenen-Huther, 2003, p. 535) le mode de conceptualisation idéaltypique correspond incontestablement à des intentions théoriques variées.

3.2 Les conceptions des universités

3.2.1 Les conceptions

Selon De Vecchi (2000, p. 113) « *une conception ce n'est pas ce qui apparaît, mais plutôt le modèle explicatif sous-jacent qui en est responsable. Les conceptions sont simples, en liaison directe avec le vécu, fréquemment organisées d'une manière logique et cohérente.* » Chacun de nous élabore, souvent inconsciemment, des modèles analogiques à travers sa pratique quotidienne (De Vecchi, 2000, p. 113-114). Elles sont en relation avec le niveau de connaissances, le contexte psychoaffectif, sociologique et

culturel. En d'autres termes, il s'agit de petites théories du sens commun utiles au quotidien, issues de connaissances pratiques et théoriques.

Desbiens (1987, p. 18) suggère de distinguer deux types de conceptions : les *conceptions normatives* qui prescrivent ce que l'on doit faire et les *conceptions descriptives* qui décrivent ce qui est fait.

3.2.2 Le rapport de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 2008)

Bien qu'il existe plusieurs sous-catégories, le rapport de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 1998) fait état de deux grands types d'universités : l'*University Company* et l'*University Society*. Le premier type, l'*University Company*, repose sur l'idéologie du marché; la qualité est déterminée par la capacité du diplômé de s'insérer lui-même dans le marché du travail. Les activités de l'université sont déterminées par les demandes du marché. Le deuxième type, l'*University Society*, donne une signification plus large à la qualité qui est évaluée à partir de la notion de profitabilité sociale. Cette approche repose sur le principe de la pensée autonome, c'est-à-dire la recherche de la vérité et de la rigueur scientifique.

Ces conceptions peuvent sembler rigides, peut-on lire dans le rapport, cependant, dans beaucoup d'institutions, on retrouve des éléments des deux systèmes. Il semble bien que les deux conceptions coexistent dans les universités et il est peu pensable de faire abstraction de l'une ou de l'autre. Ainsi, on ne peut vivre exclusivement dans une tour d'ivoire sans se préoccuper de son environnement de même que de trop se préoccuper de l'environnement peut occasionner des effets pervers comme un abaissement de la rigueur ou une stratification des établissements et des clientèles, c'est-à-dire en types distincts : université de renom, université de masse et université de pointe. Notre recherche analyse s'il existe d'autres conceptions des universités.

3.2.3 La typologie de Bertrand et Busugutsala (1995)

Bertrand et Busugutsala (1995), propose une typologie comportant quatre types d'universités qui se sont développés de façon linéaire à travers le temps :

- l'université québécoise d'avant la révolution tranquille (premier type)

L'université québécoise traditionnelle était une institution privée de type confessionnel. [...]L'université traditionnelle desservait une élite bien ciblée. Elle se fondait principalement sur l'idée dominante de l'époque selon laquelle l'enseignement supérieur est fondamentalement un privilège. La fonction enseignement y était privilégiée. La recherche était réservée à quelques initiés. Elle avait comme but de répondre aux besoins spirituels des individus, mais aussi d'assurer le renouvellement des corps sociaux constituant l'élite professionnelle. (p. 47)

- l'université québécoise d'après la révolution tranquille (deuxième type)

L'université de deuxième type est hybride, à la fois publique et privée. Elle est fondamentalement axée sur la vie actuelle et la modernité, elle considère l'accès à l'enseignement supérieur comme à la fois un droit pour les individus et un devoir pour la société. Elle perçoit la recherche comme une fonction universitaire aussi importante que l'enseignement, mais également comme un bien collectif à développer massivement et sans restriction. Elle ajoute une troisième fonction à la mission universitaire : la contribution de la recherche et de la technologie au développement économique et social de la région et du pays. (p. 50)

- l'université du futur, l'université du compromis (troisième type)

Proposée par Bertrand et Busugutsala, ce nouveau type est présenté comme la résultante d'un compromis entre l'université de deuxième type et le modèle néolibérale, il emprunte aux valeurs de tradition, modernité et innovation. (p. 112) L'université québécoise de troisième type apparaît comme une institution multifonctionnelle de masse et d'intérêt public, offrant des services essentiels dans les diverses régions du Québec, dans une perspective plus ou moins grande de concurrence ou de complémentarité, selon la nature et l'ampleur des ressources dont elle dispose, selon l'importance des besoins locaux, provinciaux et internationaux auxquels elle cherche à répondre et selon les stratégies dont se dotera le gouvernement en matière de développement et du rôle qu'y joueront les régions. (p. 113)

- le modèle néolibéral de rechange

Développé principalement aux États-Unis, le modèle néolibéral de l'université implique, de façon indirecte mais inévitable, l'existence de divers types d'institutions universitaires qui se définissent en fonction des besoins des différentes clientèles. Cette approche engendre, par voie de corollaire, une certaine classification et mène à une hiérarchisation des universités les unes par rapports aux autres. La mission de l'université se

défini par rapport aux besoins des clientèles. Elle adopte des stratégies qui visent des avantages concurrentiels. (p. 88) Les auteurs proposent (p. 110) leur propre vision de l'université du futur, une sorte de compromis entre les deux derniers types proposés.

Ces auteurs décomposent les quatre types proposés à l'aide de l'approche systémique et découpent chacun des types en variable d'intrants, de processus, d'orientation, d'environnement, de résultats, entre autres. Bien qu'intéressante cette typologie adopte une approche historique, les types se développant les uns après les autres de façon linéaire et en opposition au modèle néolibéral.

La position adoptée dans cette recherche est différente, premièrement parce que la typologie développée propose des conceptions, et non des types d'universités et, deuxièmement, parce que les conceptions peuvent coexister, se compléter ou s'opposer dans un même temps à l'intérieur d'un même établissement.

3.2.4 L'organisation et les métaphores

Le concept d'organisation est tout aussi complexe. Plusieurs définitions de l'organisation sont proposées par les théoriciens des organisations. La définition variant en fonction des perspectives théoriques. Une organisation est habituellement considérée comme un regroupement d'individus, dans un contexte donné, qui travaillent, utilisent des ressources et se coordonnent pour atteindre un objectif commun. Dans la perspective de ce projet de recherche, l'organisation est vue comme une arène à l'intérieure de laquelle des individus et des groupes vont essayer de guider la vie quotidienne et la survie de l'organisation. À l'intérieur de cette arène, les acteurs (individus, groupes ou organisations) peuvent avoir une conception différente de la performance de l'organisation. Morgan propose une des synthèses les plus importantes de la théorie des organisations ou chaque perspective théorique devient une métaphore.

La prémisse de Morgan (1999) veut que toute théorie soit une métaphore; ce qui veut dire que toute perspective abordée lors de l'étude de l'organisation et de la gestion, quoique ayant la capacité de créer des idées de valeurs, est incomplète et partielle :

La métaphore est souvent considérée comme une simple technique destinée à embellir le discours, mais elle a une signification beaucoup plus importante. C'est que l'emploi de la métaphore suppose une façon de penser et une façon de voir qui agissent sur notre façon de comprendre le monde en général. C'est ainsi que, dans un grand nombre de champs, des recherches ont montré que la métaphore exerce une influence créatrice sur la science, sur notre langage et sur la façon dont nous pensons, tout autant que sur la manière dont nous nous exprimons dans la vie de tous les jours. » (Morgan, 1999, p. 4)

Morgan identifie huit métaphores pour décrire une organisation. Ces différentes métaphores sont décrites brièvement dans ce qui suit. L'organisation comme une **machine** intègre les principes de la gestion scientifique, c'est-à-dire la division du travail, la planification et la rationalité des activités, le contrôle; dans cette perspective, on se soucie avant tout des rapports entre buts, structures et rendement. L'efficacité et l'efficience sont recherchées.

L'organisation comme un **organisme vivant** cherche l'harmonie entre les besoins humains, l'organisation et son environnement. Cette perspective, en reconnaissant que les individus et les groupes qui composent les organisations ont des besoins à satisfaire, reconnaît du même coup qu'ils dépendent d'un milieu plus vaste. La motivation des employés, la qualité du climat de travail, les relations harmonieuses avec l'environnement et la capacité d'adaptation à cet environnement sont recherchées.

L'organisation comme un **cerveau** pense, réfléchit, prend des décisions et apprend de ses expériences. Elle cherche la bonne information pour prendre les bonnes décisions. Cette perspective reconnaît la place de l'incertitude, du hasard et reconnaît le rôle clé joué par l'échange d'informations. Elle privilégie l'apprentissage en boucle double, c'est-à-dire celui qui permet la réflexion sur ses propres orientations.

L'organisation comme une **culture** est un phénomène intimement lié à la société, à son histoire, à son contexte. L'organisation qui réussit devient celle qui érige des structures cohésives autour d'ensembles de normes, de valeurs et d'idées communes qui créent un contexte convenable. Le changement passe nécessairement par un changement de la culture et des modèles de pensée.

Dans une perspective **politique**, l'organisation est pluraliste, composée d'individus et de groupes aux intérêts divergents. On s'y demande : qui a une influence sur qui? Qui obtient quoi, quand et comment? Quelles sont les sources de conflits et de pouvoir?

L'organisation vue comme une **prison du psychisme** invite à explorer la caverne de Platon. Les organisations ne sont plus déterminées par leur environnement, mais par les préoccupations inconscientes de ceux et celles qui en font partie. Cette perspective remet à jour l'intuition, le non-dit, les luttes intestines, l'irrationnel.

L'organisation en tant que **transformation** s'intéresse aux logiques du changement qui déterminent la vie sociale. Elle cherche à comprendre et à gérer le changement et les forces qui le déterminent.

Enfin, la dernière proposition explore l'idée que les organisations sont des **instruments de domination** aux services d'intérêts particuliers. Cette perspective s'oppose à la performance.

Ces différentes métaphores abordées pour comprendre l'organisation font en sorte que la notion de performance varie en fonction des différentes perspectives. Les buts et les objectifs à prioriser diffèrent d'une métaphore à l'autre.

Ces conceptions des organisations peuvent-elles s'appliquer aux universités? S'il est traditionnellement plus difficile de voir les universités comme une machine, cette conception s'actualise dans le courant de la gestion par résultat qui fait pression sur elles de plus en plus. Les universités gagneraient, peut-être, à se concevoir comme un organisme vivant et à se préoccuper davantage des besoins des individus et groupes qui la composent. L'organisation vue comme un cerveau a inspiré tout un courant de recherche sur les universités apprenantes. Les universités se rapprochent peut-être de l'organisation vue comme une culture, avec sa volonté de protéger ses prérogatives et ses traditions. La métaphore de l'organisation politique décrit bien la réalité des universités soumises à des pressions de toutes sortes, venant de l'intérieur ou de l'extérieur de ses frontières.

Notre projet propose, à partir de la mission fondamentale des universités, d'identifier les conceptions qui imprègnent cette mission, un peu comme le fait Morgan avec les

organisations et les métaphores. Notre projet cherche à identifier les conceptions de l'université plutôt que les conceptions de l'organisation, se démarquant ainsi du modèle de Morgan. Dans la perspective de ce projet de recherche, le conflit prend ainsi une importance particulière. Les conceptions incarnées par des acteurs individuels ou collectifs vont se confronter impliquant une nécessaire négociation entre les différents protagonistes. La typologie de Boltanski et Thévenot propose à la différence de Morgan une typologie des différents principes de justification qui peuvent être mobilisés par les acteurs dans le cadre de négociation des différends. Ces principes prennent la forme de sept mondes de justification (ideal typique).

3.2.5 La typologie des sept mondes de la justification

D'après Boltanski et Thévenot (1991), lorsque survient un désaccord, il existe sept façons de qualifier les problèmes. Selon ces auteurs, sept familles d'arguments sont invoquées pour résoudre des conflits. Ces sept familles d'arguments, appelées les sept mondes de la justification, reposent sur un ensemble de valeurs et de principes qui forment un système cohérent. On peut parler ici d'une sorte de code grammatical dans lequel chaque monde est présenté autour des éléments suivant : la mise à l'épreuve, le principe supérieur, les principes du plus grand et du plus petit, la capacité des personnes, l'idéal, le prix à payer, les sujets et les objets. Pour les fins de cette recherche, les principes de chaque monde seront retenus :

- Le **monde domestique** repose sur les principes de la hiérarchie, des traditions et des relations interpersonnelles. Il croit en la force de la famille et de la communauté pour reproduire, éduquer et protéger.
- Le **monde marchand** s'établit sur les principes de la possession, du gain, de l'intérêt et de la concurrence. Il croit aux forces du marché.
- Le **monde industriel** mise sur le principe de l'efficacité et de l'efficience dans la production. Il croit au système qui fonctionne comme un tout efficace et efficient.

- Le **monde civique** s'appuie sur les principes d'équité, de bien commun et de l'intérêt général. Il croit à la force de l'État, à la liberté, à l'égalité et à la fraternité.
- Le **monde de l'opinion** se fonde sur le principe de la reconnaissance des autres. Il croit à la force de sa réputation et vise la notoriété.
- Le **monde inspiré** prend assise sur les principes de l'inspiration, de la créativité. Il croit à la force de la projection et de la réalisation de ses rêves.
- Enfin, la **cité par projets** se base sur les principes de l'engagement dans des projets définis, variés, limités et transitoires, en connexion avec d'autres. Il croit à la force des réseaux et des nouvelles technologies.

L'approche de Boltanski et Thévenot propose une perspective différente de celle offerte habituellement en sociologie où les choix collectifs s'opposent aux choix individuels. Pour ces auteurs, il existe une pluralité des formes de généralités qui entrent en interaction au moment de conclure un accord ou de prendre des décisions. Cette idée de pluralité des formes de généralités a inspiré ce projet de recherche. Les différentes façons de voir l'université amènent les individus et les groupes à définir de façon différente la performance des universités et ainsi à privilégier des indicateurs de performance différents.

Bien que le monde industriel n'ait pas été retenu pour les fins d'une typologie des universités, cette typologie permet de croire qu'il pourrait exister une septième conception qui reposerait sur les principes du monde inspiré et de la créativité (l'université entrepreneuriale). Le tableau 2, présenté dans la section suivante, montre les rapprochements entre les conceptions des universités choisies pour ce projet de recherche et les sept mondes de la justification.

3.2.6 La synthèse des différentes conceptions et correspondance avec la typologie préliminaire

Le tableau qui suit présente une synthèse des différentes conceptions présentées en lien avec la typologie préliminaire développée dans la présente recherche.

Tableau 2. Tableau synthèse des différentes conceptions et correspondance avec la typologie préliminaire proposée

Le rapport mondial UNESCO (1998)	Bertrand et Busugutsala (1998)	Les métaphores de Morgan	Les mondes de justifications de Boltanski et Thévenot	La typologie préliminaire
	L'université québécoise d'avant la révolution tranquille	Une culture	Le monde domestique	La conception académique
<i>University society</i>	L'université québécoise d'après la révolution tranquille		Le monde civique	La conception de service public
		Un organisme vivant		La conception des relations humaines
<i>University company</i>	Le modèle néolibéral de rechange	Une machine	Le monde marchand Le monde industriel	La conception marché
			Le monde inspiré	La conception entrepreneuriale
	L'université du futur			
		Un cerveau	La cité par projets	La conception apprenante
		Une arène politique		La conception politique
		Une transformation		
		Une prison du psychisme		
		Un instrument de domination		

La typologie préliminaire développée dans la présente recherche propose sept types de conception : une conception académique, traditionnelle qui repose sur les valeurs tradition-stabilité-autonomie; une conception de service public inspirée de l'université de la Révolution tranquille, qui repose sur des valeurs d'équité; une conception des relations humaines inspirées de la métaphore de l'organisme vivant de Morgan, mais qui est peu traitée dans la littérature sur l'enseignement supérieur; une conception marché qui prône les valeurs néolibérales de compétition et d'adaptation, une conception entrepreneuriale qui repose sur les valeurs de créativité; une conception politique qui croit à la négociation des différents points de vue; et une conception apprenante qui repose sur des théories organisationnelles et sur la métaphore du cerveau de Morgan.

La typologie préliminaire de cette recherche contient donc sept types de conceptions des universités : 1. l'université de service public; 2. l'université marché; 3. l'université académique; 4. l'université apprenante; 5. l'université entrepreneuriale; 6. l'université politique; et 7. l'université des relations humaines.

Il convient de préciser qu'il s'agit de conceptions des universités et non de types d'universités. Les conceptions seront spécifiées à l'aide de sept dimensions : 1. les valeurs qui les sous-tendent; 2. les principes de gouvernance qu'elles privilégient; 3. les principales stratégies utilisées; 4 les conceptions de la recherche et 5 les conceptions de l'enseignement qui y sont associées; 6 les moyens d'évaluation et 7 les critères d'évaluation de la performance privilégiés. Seules les caractéristiques les plus significatives pour circonscrire la conception ont été retenues. Si les conceptions sont différentes, elles ne sont pas complètement exclusives.

Les conceptions proposées sont plutôt individualistes qu'holistes, c'est-à-dire qu'elles décrivent des mouvements d'idées et s'inscrivent individuellement dans l'histoire. Enfin, elles sont sociologiques plutôt qu'historiques puisqu'elles reposent, d'une part, sur des propositions intemporelles qui s'intéressent à la pluralité des sens attribués à un même objet et, d'autre part, sur des intentions théoriques variées. Cette distinction étant clairement marquée entre nos conceptions et les types d'universités, nous utiliserons pour

des raisons de commodité le concept de typologie tel qu'apparaissant au tableau 3 ci-après qui décrit la « structure de la typologie ».

Tableau 3. Structure de la typologie

Conceptions	Dimensions						
	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de l'évaluation de la performance
Service public							
Marché							
Académique							
Apprenante							
Entrepreneuriale							
Politique							
Relations humaines							

3.3 Les dimensions de la typologie

3.3.1 Le concept de gouvernance

Pour le CSE (2003b) et (2008), la gouvernance se définit comme :

un modèle qui se construit au fil du temps, qui résulte d'interactions entre l'État, les acteurs universitaires (administrateurs, professeurs, autres membres du personnel et étudiants), la population, les partenaires sociaux économiques et les autres partenaires, et à partir duquel les règles, les procédures, les pratiques ainsi que les zones de pouvoir sont définies. (CSE, 2008, p. 15)

Cette définition semble incomplète, ne s'intéressant qu'aux règles et processus définis alors qu'il faudrait, à notre avis, définir la gouvernance en dépassant les frontières formelles. La littérature sur la gouvernance et sur les modèles de gouvernance en enseignement supérieur abonde (Askling, 2001). Les modèles recensés tentent de trouver un équilibre entre la centralisation et la décentralisation, entre les influences académiques internes et les influences externes, entre la stabilité et la flexibilité organisationnelles.

On pourrait dire qu'il existe deux modèles idéaux de gouvernance en enseignement supérieur : le modèle décentralisé où l'établissement est complètement autonome et, à l'autre extrême, le modèle où l'établissement est complètement dépendant d'une entité centralisée. Dans la réalité, ces modèles n'existent pas à l'état pur, mais plusieurs variantes en sont des dérivés.

Clark (1983) conçoit les établissements d'enseignement supérieur comme soumis à un jeu de forces qu'il illustre par un triangle de tension émanant du milieu professionnel, de l'État (y compris de l'administration) et du marché. Pour Richardson, Bracco, Callan et Finney (1998), les politiques de l'État, de façon explicite, ou par défaut, jouent un rôle de balancier entre l'influence du marché et l'influence académique des établissements d'enseignement supérieur.

Selon Crespo (2001), on note depuis quelques années une tendance vers le modèle supermarché. De plus en plus, les mécanismes de marché et l'autorégulation institutionnelle prennent l'avant-scène dans la gouvernance des établissements

d'enseignement supérieur. La tendance à adopter un modèle supermarché (c'est-à-dire adopter une stratégie en fonction des différentes clientèles) se remarque, entre autres, par la stratification des clientèles et la spécialisation des universités (universités d'élite, universités de masse et universités spécialisées).

Dans une approche comparative et nationale, Amarald *et al.* (2002) proposent une classification des modèles où chaque système national représente une approche de la gouvernance (*the Continental Europe model, the United Kingdom model, the United States model*) :

- *the Continental Europe model* : dans ce modèle, l'université est d'abord une institution étatique, un instrument pour le développement économique et social de l'État;
- *the United Kingdom model* : selon ce modèle, le pouvoir est partagé entre les professeurs et les administrateurs institutionnels. C'est l'autonomie institutionnelle qui importe;
- *the United States model* : dans ce modèle, les professeurs ont peu de pouvoir qui est partagé entre les administrateurs et les différentes *parties prenantes*.

Nous croyons que définir la gouvernance à partir de systèmes nationaux ou par zone géographique est réducteur et ne reflète pas la réalité des problèmes rencontrés dans les universités où la diversité des conceptions est présente quotidiennement.

Selon Moreau Defarges (2003, p. 9), la notion de gouvernance émerge au début des années 1990 avec la parution des livres collectifs anglo-américains (Roseneau et Czempiel, 1992; Kooimn, 1993; James, March et Olsen, 1995). Par la suite, diverses commissions et instances pour l'étude de la gouvernance ont été créées et une multitude d'articles ont été publiés sur la gouvernance des entreprises. Selon Moreau Defarges (2003, p. 6), la gouvernance envisage l'entreprise comme une totalité vivante et dynamique qui assure la prise en compte des intérêts des différents protagonistes, elle

s'inscrirait dans la constellation d'idées produites par la mondialisation et elle serait le processus d'organisation et d'administration des sociétés humaines dans le respect et l'épanouissement des diversités. Le pouvoir dans cette perspective vise l'amélioration de la condition humaine. Moreau Defarges poursuit en indiquant que la gouvernance s'inscrit dans une quête permanente du meilleur système de gestion des hommes et des ressources. La gouvernance résulte ainsi d'un vaste terrain de jeu où les intérêts divergents négocient et s'affrontent.

Pour les constructivistes, toute réalité est construite et les rapports entre les hommes ne sont plus que des jeux sans fin où les représentations se confrontent (Moreau Defarges, 2003, p. 72). Dans cette perspective, la gouvernance devient le mode de gestion de ces rapports.

La définition de la gouvernance adoptée dans cette recherche rejoint celle de Moreau Defarges :

La gouvernance constitue un monde ou plutôt un ensemble hétéroclite de dispositifs très divers, chaque problème, chaque institution, chaque entreprise dessinant son propre espace de gouvernance. Ces espaces ne sont ni clos, ni fixes. Ils s'interpénètrent, entretenant des rapports multiples et évolutifs. Ces systèmes se caractérisent par une interprétation commune : cette idée de gouvernance, autour de quatre éléments clés : les flux et les réseaux comme source et condition de la richesse et du pouvoir; la participation d'acteurs multiples, unis par un marchandage multiforme et permanent; des normes diverses, règles du jeu, elles aussi en négociation constante; enfin, des gardiens, des arbitres chargés de veiller à la régularité des processus. (Moreau Defarges, 2003, p. 53)

Quel est le meilleur modèle de gouvernance? Chacune des conceptions de la typologie proposerait probablement le sien.

Qui contrôle l'université? Les besoins du marché (conception marché), l'institution et la liberté académique (conception académique), l'État et les besoins de la société (conception service public), les entrepreneurs professeurs-chercheurs et leurs idées (conception entrepreneuriale), la communauté universitaire (conception apprenante), un jeu de force et de négociation entre des intérêts divergents (conception politique) ou la

gestion stratégique des ressources humaines (conception relations humaines)? Le tableau 4 présente les différentes conceptions et leur mode privilégié de gouvernance.

Tableau 4. Typologie des conceptions des universités et système de gouvernance

Conceptions/dimensions	Système de gouvernance et degré d'autonomie
Service public	Planification bureaucratique État Autonomie modérée
Marché	Marché (système client) (demande) Autonomie faible
Académique	Gestion par les pairs Liberté académique Autonomie forte
Apprenante	Gestion collégiale Communauté universitaire Gestion décentralisée et démocratique Autonomie modérée
Entrepreneuriale	Chefs de file Équipe de gestion Équipe de recherche (système producteur) (offre) Autonomie forte
Politique	Conseil d'administration Instances de gestion Autonomie faible
Relations humaines	Gestion stratégique des ressources humaines Autonomie modérée

3.3.2 Le concept de valeurs

Le concept de valeur tire son origine de *valere* qui signifie être fort en latin. Selon le dictionnaire de sociologie (Le Digol, 2007, p. 836) : « *plus encore que les normes, les valeurs font aujourd'hui partie du vocabulaire sociologique pour désigner des idéaux ou principes régulateurs des meilleures fins humaines, susceptibles d'avoir la priorité sur toute autre considération.* » Pour Boudon et Bourricaud (1982, p. 602) les valeurs ne sont

rien de plus que des préférences collectives qui apparaissent dans un contexte institutionnel et qui, par la manière dont elles se forment, contribuent à la régulation de ce contexte.

On peut aussi parler du polythéisme des valeurs. Les valeurs sont associées à des préférences qui peuvent varier d'un individu ou d'un groupe à l'autre : « *Les individus ou les groupes humains peuvent ainsi ne pas partager des valeurs auxquelles chacun d'eux pourtant accorde une importance immense* » (Le Digol, 2007, p. 836). « *Les humains peuvent s'opposer les uns aux autres au nom de valeurs différentes qui prises séparément et en elles-mêmes, paraissent prioritaires et indiscutables* » (Le Digol, 2007, p. 838).

Boudon et Bourricaud (1982, p. 603) considèrent qu'à chaque valeur correspond une orientation propre, mais que la décision est un arbitrage entre ces diverses orientations, lesquelles ne sont jamais données « à l'état pur », mais se trouvent incarnées dans des combinaisons institutionnelles complexes et contingentes. Appliqué au monde de l'évaluation, le polythéisme des valeurs implique une évaluation multicritères. Toujours selon Boudon et Bourricaud (1982, p. 604), l'évaluation qui donne priorité à l'état x sur l'état y ne se fonde pas sur l'exclusion du critère A jugé non pertinent ou moins pertinent au bénéfice du seul critère B , mais sur une pondération de l'un par rapport à l'autre. Les valeurs appartiennent au monde du normatif et révèlent ce qu'on souhaite ou ce que l'on voudrait devenir, et non pas ce qui est. De plus, Boudon et Bourricaud suggèrent de distinguer, dans tout système de valeur, le noyau dur et les réfractions très variables sous lesquelles ce noyau apparaît à travers le temps dans des combinaisons très diverses. Le tableau 5 illustre les valeurs associées aux types proposés :

Tableau 5. Typologie des conceptions des universités et les principes et valeurs

Conceptions/dimensions	Valeurs et principes
Service public	Réponse aux besoins de la société Accès à l'éducation Démocratisation Normes explicites Efficacité
Marché	Compétitivité Efficience Rentabilité Niche stratégique
Académique	Autonomie institutionnelle Excellence Haut lieu de savoir Tradition Culture Prestige
Apprenante	Multiplication des lieux de savoir et d'information Communication Travail en équipe Communautés de pratique et d'apprentissage
Entrepreneuriale	Autonomie Innovation Goût du risque
Politique	Négociation Conflits Luttes de pouvoir Visions contradictoires
Relations humaines	Harmonie Santé Bien-être au travail Valorisation du capital humain Éthique Esthétisme Humanisme

3.3.3 Le concept de stratégie

Qu'est-ce que la stratégie? Il n'existe pas de consensus sur la définition de la stratégie. Pour les fins de la présente recherche, on entend par stratégie, les moyens privilégiés pour atteindre les finalités de l'organisation. Quels sont ces moyens? L'ouvrage de Mintzberg *Safari en pays stratégie* (1999) décortique dix façons de définir la stratégie selon dix écoles de pensée.

La vision ex ante

La stratégie peut se définir en regardant en avant (vision *ex ante*), en élaborant un plan (école de la conception), un plan très élaboré (école de la planification) ou en tentant de se positionner sur le marché (école du positionnement). Elle se définit aussi comme une vision que l'on désire réaliser sans nécessairement avoir un plan (école entrepreneuriale).

La vision ex post

On peut aussi définir la stratégie comme un regard en arrière, c'est-à-dire en tentant de retracer dans le passé, des modèles ou des façons de faire, que l'on a adoptés sans nécessairement en être conscient. Elle constitue ainsi à la fois un regard en arrière afin de retracer les bons et les mauvais coups de même qu'un regard en avant pour ajuster le plan en fonction des apprentissages (école de l'apprentissage).

La stratégie peut aussi être définie comme des moyens ou des tactiques pour influencer l'environnement (école du pouvoir). Elle peut être, au contraire, l'adaptation rapide à ce même environnement (école environnementale). Il est aussi possible de retrouver la stratégie dans le cerveau du stratège (école cognitive) ou dans la culture organisationnelle (école culturelle). Enfin, la stratégie peut être un peu de tout cela (école de la configuration).

Il apparaît important de lier gouvernance et stratégie. Cette recherche permet de faire ressortir les finalités recherchées par les universités. On adopte des stratégies, mais dans quels buts? La conception service public privilégie l'élaboration d'un plan et de politiques publiques pour répondre aux besoins de la société, donner accès à l'université au plus grand nombre et répartir équitablement les ressources. La conception académique privilégie des stratégies pour protéger son autonomie, ses traditions et augmenter son prestige; elle cherche la stabilité. La conception marché veut se positionner sur le marché et répondre aux besoins de celui-ci. La conception entrepreneuriale cherche à réaliser des visions d'entrepreneurs. La conception apprenante applique une stratégie émergente qui découle d'une multitude de projets et d'actions; la stratégie est vue comme un processus d'apprentissage. Pour la conception politique, la stratégie est un processus de négociation

entre les différents intérêts en cause et, enfin, pour la conception des relations humaines, la stratégie est un processus orienté vers la personne humaine, la reconnaissance des ses besoins et le développement de ses potentialités, pour elle-même et pour l'organisation/institution. Le tableau 6 résume les différentes stratégies privilégiées par chacune des conceptions.

Tableau 6. Typologie des conceptions des universités et les stratégies privilégiées

Conceptions/dimensions	Stratégies
Service public	Le plan
Marché	La position sur le marché
Académique	La recherche de l'excellence
Apprenante	Le processus d'apprentissage Diffusion du savoir Dissémination du savoir Développement des TIC
Entrepreneuriale	La vision
Politique	Le processus de négociation La recherche du compromis
Relations humaines	Un processus centré sur la personne humaine

3.3.4 Les conceptions de l'enseignement et de la recherche

Lessard et Bourdoncle (2002) ont repéré trois conceptions des universités dans le but d'analyser les formations professionnelles : la conception libérale, la conception de l'université comme un milieu de recherche et la conception de service.

3.3.4.1 L'université libérale

L'université libérale tire ses origines des travaux de Newman en 1852. Pour Newman, l'université est, d'abord et avant tout, une petite communauté où enseignants et enseignés discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 136). Dans une perspective libérale, les universitaires, avant d'être des chercheurs, sont des enseignants soucieux de la formation intellectuelle et morale (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 136).

L'enseignement libéral prône trois principes :

- une éducation générale où le sujet est traité avec une vue d'ensemble. La finalité de l'éducation est le savoir pour le savoir;
- une éducation pluridisciplinaire où une discipline est toujours comprise dans ses rapports avec les autres branches du savoir;
- une éducation morale où l'accent est mis sur des qualités comme l'aisance, l'équité, le calme, la modération et la sagesse.

3.3.4.2 L'université comme une communauté de recherche

L'université comme communauté de recherche provient des travaux de Humboldt au XIX^e siècle et de Jasper au XX^e siècle. La finalité de l'éducation n'est pas le savoir pour le savoir, mais le savoir pour la vérité par la recherche scientifique. Enseigner, pour l'université de recherche, est un processus de construction des connaissances : « *Seul le chercheur peut vraiment enseigner : tout autre ne peut que transmettre une pensée inerte, même si elle est pédagogique et bien organisée* » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 139). L'université comme communauté de recherche prône une forte symbiose entre la recherche et l'enseignement, elle insiste sur la liberté académique, l'éthique et l'épistémologie.

3.3.4.3 L'université au service du progrès social ou du savoir utile

L'université de service découle des travaux de Whitehead aux États-Unis (1929). Ces travaux eurent un retentissement considérable dans ce pays puisqu'ils ont légitimé une conception de l'université au service du développement de la société en général. Pour Whitehead (cité par Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 143), la recherche et la culture générale doivent participer au progrès social par la recherche-action. Ce n'est plus le savoir pour le savoir, ni le savoir pour la vérité, mais le savoir utile. Le rôle de l'université est celui de la rencontre de tous les savoirs.

Au Québec, on parle du passage de la république de la science à celui de l'économie du savoir (Rocher, 1997; Bernatchez, 2008). Ce passage s'actualiserait par un nouveau mode

de connaissance assimilé au mode 2 de connaissance de Gibbons *et al.* (1994), décrit ci-dessous.

3.3.4.4 Un nouveau mode de connaissance

Gibbons *et al.* (1994) proposent deux modes de production des connaissances. Les auteurs sont d'avis qu'un nouveau mode de production des connaissances, le mode 2, se serait développé depuis les années 40 et aurait acquis une importance comparable, sinon supérieure au mode de production traditionnel, appelé mode 1. Le tableau 7 résume les distinctions entre le mode 1 et le mode 2 :

Tableau 7. Distinctions entre les modes 1 et 2 de Gibbons

	Mode 1	Mode 2
Résolution de problème	Résolu dans un contexte gouverné par les intérêts de la communauté académique	Résolu dans un contexte d'application
Champs de recherche	Disciplinaire	Transdisciplinaire
Caractéristiques	Homogénéité des lieux de pratique et des praticiens : organisation hiérarchique et institutionnalisée	Hétérogénéité des lieux de pratique et des praticiens : organisation égalitaire et transitoire
Mode organisationnel	Hiérarchique et tente de préserver sa forme	Horizontal et transitoire
Contrôle de la qualité	Qualité déterminée par une évaluation ou le jugement des pairs Contribution à la discipline Reflète les intérêts intellectuels et des préoccupations disciplinaires Évaluation par les pairs	Contexte d'application et de pluralité des intérêts, intérêts politiques, économiques ou sociaux. Qualité composée et multidimensionnelle déterminée par des considérations variées Pertinence économique et sociale Ouvverte à l'évaluation par des acteurs non-universitaires
Recherche	Recherche fondamentale	Recherche précompétitive, Recherche stratégique, Recherche orientée-mission, Recherche appliquée, Recherche industrielle, Recherche-développement

Trois facteurs expliqueraient l'émergence du mode 2 : 1) le développement de l'offre de connaissances provenant de l'extérieur de l'université, lié à l'augmentation du nombre de diplômés depuis les années 1940-1950 et à l'incapacité des universités d'absorber ce

surcroît de chercheurs; 2) l'augmentation de la demande de connaissances liées à l'accroissement des besoins technologiques des entreprises pour affronter la concurrence internationale; 3) la réduction des fonds publics destinés à la recherche non-orientée qui rend nécessaire la participation de nouveaux bailleurs de fonds au financement de la recherche universitaire.

Les principales caractéristiques du mode 2, résumées par Albert et Bernard (2000, p. 71), consistent en : l'assignation d'une visée pratique à l'activité scientifique; la participation accrue d'acteurs non-universitaires provenant des milieux économiques, politiques et, dans une certaine mesure, communautaires, à l'élaboration des programmes de recherche ainsi qu'à l'évaluation des résultats; l'intensification de la transdisciplinarité dans la production de connaissances, et la multiplication des sites de recherche à l'extérieur des institutions universitaires. Le principe de l'évaluation par les pairs, qui est au fondement du mode 1, fait place dans le mode 2, à un mode d'évaluation qui, aux critères de validité scientifique usuels, ajoute des préoccupations d'ordre social, politique et économique provenant des acteurs et des groupes sociaux concernés par la recherche.

Selon Gibbons *et al.*, on assisterait à une érosion du pouvoir des chercheurs sur l'orientation de la recherche au profit d'acteurs non-universitaires. Cependant, certaines recherches empiriques viennent mitiger cet argument. En effet, à l'instar des études menées dans le domaine des sciences naturelles et du génie, Godin et Trépanier (1995) et Albert et Bernard (2000) arrivent à la conclusion que, dans le domaine de la sociologie, la transformation de la production de connaissance n'a pas suivi une trajectoire du mode 2 au détriment du mode 1. Les deux modes de production ont plutôt maintenu leur coexistence bien que le mode 1 ait acquis une certaine prédominance et qu'aucune transformation majeure des pratiques n'ait été observée suite aux pressions en faveur de l'instrumentalisation de la connaissance.

En effet, après une recension des écrits concernant la validité empirique des arguments de Gibbons, Godin et Trépanier arrivent à la conclusion suivante :

À la lumière des réflexions menées dans le présent numéro, force est de constater que si l'université connaît actuellement des changements, ceux-

ci sont encore loin de modifier fondamentalement les pratiques de la recherche. En fait, on oppose peut-être trop rapidement deux époques et deux types ou modes de recherche. Les transformations actuelles dans le monde de la recherche n'ont pas pour effet de remplacer l'université telle qu'on l'a connue aujourd'hui, mais plutôt d'ajouter une dimension supplémentaire à ce qu'elle fait déjà. Les chercheurs ne substituent pas une recherche plus appliquée à une recherche fondamentale, mais font cohabiter les deux au sein de leurs activités (Godin et Trépanier, 2000, p. 14).

Le discours de Gibbons a atteint la sphère gouvernementale au point que la plupart des politiques scientifiques des dernières années s'en abreuvent (Godin et Trépanier, 2000, p. 12).

3.3.4.5 L'humanisme et le milieu de vie

En latin *humanitas* désigne ce qui distingue l'homme de toutes les créatures, ce qui, donc, est précisément le propre de l'homme, la culture : « *Dans une acception plus large qui porte la marque du philosophe Hegel, humanisme s'entend de tout effort de l'esprit humain qui, affirmant sa foi dans l'éminente dignité de l'homme, dans son incomparable valeur et dans l'étendue de ses capacités, vise à assurer la pleine réalisation de la personnalité humaine* » (Larousse encyclopédique, 2010). La pleine réalisation des capacités de l'homme passe par la connaissance de soi, la liberté d'agir sur sa propre destinée, la légitimité de la recherche du bonheur, la tolérance des idées diverses et un idéal de justice commune. Cette pleine réalisation des capacités humaines est facilitée par l'existence d'un milieu de vie qui présente des conditions de vie stables, une organisation et une structure qui assurent la démocratie et l'harmonie.

L'observatoire québécois du loisir définit ainsi le milieu de vie :

Le milieu de vie se définit comme le centre, le pivot de la satisfaction de vie. L'endroit et les conditions stables de vie permettent de croître ou d'obtenir des gains, des succès, du bien-être, du bonheur. La personne est perçue et considérée selon l'ensemble des besoins humains fondamentaux. [...] Le milieu de vie doit fournir le maximum de possibilités à l'individu pour qu'il puisse donner un véritable sens à sa vie et qu'il accède au goût de vivre et de s'épanouir en fonction de ses habitudes de vie, ses intérêts et ses goûts. Un milieu de qualité présente des caractéristiques connues qui en font un lieu d'appartenance où les personnes savent, sentent et

agissent comme si elles étaient chez elles. Elles ont un sentiment d'appartenance, partagent les enjeux positifs et négatifs qui les touchent et ont les moyens d'agir et non seulement de subir. Pour agir, il y a une organisation, une structure et des règles du jeu pour assurer la démocratie et l'harmonie. (Hallé, 2008, p. 2)

Cette revue des différentes conceptions de l'enseignement ou de la recherche permet d'associer des conceptions de la recherche et de l'enseignement à chacune des sept conceptions de la typologie proposée.

La conception service public et la conception marché se rapprochent du mode 2 de connaissances de Gibbons. L'université de service public s'intéresse aux besoins de la société et aux services à la collectivité alors que l'université marché s'intéresse aux besoins du marché.

L'université académique incarne le mode 1 de connaissances de Gibbons. Elle se préoccupe de l'éducation libérale, mais aussi du développement des compétences scientifiques. L'université entrepreneuriale est un mélange de l'université utile et de l'université recherche.

L'université apprenante se rapproche du mode 2 de connaissances, car elle implique la multiplication des lieux de savoir tout en insistant sur le transfert de connaissances vers le milieu. L'université des relations humaines se situe dans le courant de l'humanisme, mettant l'accent sur le développement des individus et des conditions de l'apprentissage.

Le tableau 8 associe les conceptions de la recherche et de l'enseignement privilégiés aux différents types de la typologie.

Tableau 8. Typologie des conceptions des universités et conceptions de la recherche et de l'enseignement

Conceptions/dimensions	Enseignement	Recherche
Service public	Gratuité des services Accès à l'éducation Diversification de l'offre (adultes, formation continue, formation professionnelle)	Recherche subventionnée et orientée vers les besoins de la société (intervention de l'État)
Marché	Commercialisation de l'enseignement Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Recherche orientée vers les besoins du marché et l'augmentation de la productivité Commercialisation de la recherche Recherche stratégique Recherche commanditée
Académique	Élitisme Hauts standards de qualité Disciplinarité Transmission du savoir Formation initiale Formation à la recherche	Recherche libre Recherche fondamentale Recherche disciplinaire Avancement des connaissances Compréhension du monde Fonction critique
Apprenante	Évaluation formative Évaluation des compétences Communauté de pratique Transdisciplinarité	Recherche transdisciplinaire Réseaux de recherche Consortium de recherche Implication des partenaires dans la programmation de recherche
Entrepreneuriale	Conformité à la vision	Recherche-développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention
Politique	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement Recherche stratégique
Relations humaines	Développement de l'individu	Recherche orientée vers un plus grand humanisme

3.3.5 Les concepts de l'évaluation

3.3.5.1 L'évaluation institutionnelle

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) définit l'évaluation institutionnelle comme :

une démarche continue et concertée des acteurs concernés qui conviennent formellement d'analyser et d'apprécier, en tout ou en partie, la réalisation de la mission éducative de leur établissement, ou de leur secteur d'intervention, pour s'ajuster de façon continue à un environnement en constante évolution, fonder la prise de décision et pouvoir rendre des comptes à la société. (CSE, 1999, p. 18)

Selon cette définition, l'évaluation institutionnelle constitue une démarche; elle ne s'avère donc pas une action ponctuelle qui consisterait, par exemple, à caractériser un établissement d'enseignement sur la seule base de statistiques ou d'indicateurs. Il s'agit d'une démarche concertée, intégrée aux fonctionnements administratifs et pédagogiques de l'établissement. Cette démarche concertée responsabilise les acteurs qui portent sur leurs pratiques un regard réflexif et critique. La participation de ces acteurs favorise leur adhésion aux solutions proposées et à leur mise en place. L'appréciation porte sur le degré de réalisation de la mission de l'établissement en vue d'évoluer tout en rendant des comptes à la société qui le finance.

Il convient de spécifier que, même si les résultats de l'évaluation institutionnelle peuvent être utilisés dans des processus de reddition de comptes, et à l'inverse, ces deux concepts ne sont pas synonymes.

3.3.5.2 La reddition de compte

Selon (Savard *et al.*, 2004, p. 17), la reddition de comptes consiste en une étape formelle et terminale d'un processus administratif au cours de laquelle une personne responsable d'une organisation ou d'une partie de l'organisation fournit à l'instance qui lui a confié un mandat, un bilan de la façon dont elle s'en est acquittée.

Le tableau 9 compare les démarches d'évaluation institutionnelle et de reddition de comptes.

Tableau 9. Évaluation institutionnelle et reddition de comptes

	Évaluation institutionnelle	Reddition de comptes
Source	Système de valeurs, le projet éducatif et les priorités de l'établissement	Cadre institutionnel et légal
Buts visés	Amélioration de la qualité des services éducatifs	Information de la clientèle Réponse aux mandats confiés
Objets d'évaluation	Déterminés par l'établissement	Déterminés par le cadre légal ou l'autorité supérieure
Personnes impliquées	Ensemble des acteurs de l'établissement	Direction ou comité responsable nommé par la direction
Étendue du processus	Plusieurs années	Habituellement annuel
Type d'imputabilité	Imputabilité professionnelle vis-à-vis la qualité de l'action et l'amélioration continue des services	Imputabilité légale face aux mandats confiés selon les attentes convenues

Source : Adapté d'un tableau publié par la FQDE (1999) *Évaluation institutionnelle et reddition de comptes: Deux logiques différentes, deux réalités différentes.*

L'évaluation institutionnelle peut être réalisée, soit à l'**initiative interne**, soit à l'**initiative externe**, ou selon un amalgame de ces deux modalités. L'évaluation interne découle d'un processus mené par l'établissement alors que l'évaluation externe est confiée, selon le cas, à une instance nationale d'inspection comme dans beaucoup de pays européens ou à des organismes officiels d'évaluation, d'accréditation ou d'homologation comme on en rencontre en Amérique du Nord.

Il existe une complémentarité entre les évaluations à initiative interne et externe : habituellement la seconde suit la première. Pour Harvey (1999) : « *Internal processes are vital to ensure the continued standard of qualification and the ongoing improvement of the education and research provided by the institution.* » Cet auteur ajoute (p. 3) : « *that internal reviews and assessments are more accurate and fruitful synergy than those done by outsiders.* »

À l'interne comme à l'externe, la résistance envers toute forme d'évaluation a retenu l'attention de plusieurs chercheurs : *«external monitoring tends to be perceived by teaching staff, as reinforcing managerialism and as compromising mutual trust.»* (Harvey, 1999, p. 3)

3.3.5.3 Les autres formes ou types d'évaluation

On relève plusieurs formes de recherches ou d'opérations d'analyse ou de collecte de données reliées à l'évaluation institutionnelle que l'on peut regrouper en quatre grands types :

Tableau 10. Formes de recherches ou d'opérations d'analyse ou de collectes de données reliées à l'évaluation institutionnelle

Macro-analyse	Reddition de comptes
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des politiques publiques • Méta analyse • Études comparatives • Études ad hoc • Production d'indicateurs et de statistiques <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquêtes Relance ○ Données sur les cheminements scolaires ○ Prévision et observation des effectifs ○ Établissement de standards et de normes 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrats de performance • Inspections du vérificateur général • Indicateurs de suivi universitaires • Enquêtes d'agence d'évaluation externes <ul style="list-style-type: none"> ○ Sous forme d'audits ○ Sous forme d'accréditation • Évaluation de programme • Évaluation institutionnelle • Palmarès d'établissement
Autres	Analyse interne
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des besoins • Évaluation d'opportunités • Étude d'impact • Évaluation des composantes et des processus 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des cours, des enseignements, des apprentissages • Production d'indicateurs et de statistiques • Évaluation de programme • Évaluation institutionnelle • Tableau de bord de gestion • Balisage institutionnel

Les agences d'évaluation externe

Les agences d'évaluation externe peuvent être statutaires ou non, plus ou moins indépendantes du pouvoir politique, privées ou publiques, professionnelles, ou basées sur un secteur particulier. On distingue principalement deux principales formes d'évaluation externe en enseignement supérieur : l'accréditation et l'audit.

L'accréditation

L'accréditation est un acte de reconnaissance officielle d'un programme ou d'une institution. Elle nécessite un verdict positif ou négatif. L'accréditation peut être initiale ou de contrôle. L'accréditation initiale concerne l'habilitation de nouveaux programmes proposés par les universités; l'accréditation initiale de nouveaux établissements en enseignement supérieur est un phénomène plus rare. L'accréditation de contrôle, quant à elle, vise à garantir la qualité des services offerts (Haakstad, 2001). L'accréditation a pour fonction de protéger le public. Elle peut aussi jouer un rôle plus marketing en attirant de meilleurs étudiants, de meilleures ressources. L'accréditation garantit une certaine forme d'uniformité.

L'accréditation peut s'appliquer à une institution ou à un programme. Typiquement, l'accréditation institutionnelle va s'intéresser à l'infrastructure, y compris les ressources technologiques, les ressources matérielles, les ressources humaines, en plus de vérifier la viabilité financière, la gouvernance et le support administratif. Elle pourra aussi tenir compte de la réussite scolaire. Quant aux programmes, ils peuvent être accrédités en fonction de standards académiques ou pour vérifier leur capacité à produire des professionnels ou des praticiens compétents. On parle alors, dans ce dernier cas, de l'accréditation professionnelle. L'accréditation de programme concernera davantage les ressources du programme, le contenu et la structure du programme, la réussite scolaire des étudiants et leur insertion sur le marché du travail.

Plusieurs critiquent les coûts importants de gestion des organismes d'accréditation. Le système d'évaluation mis en place par ces organismes se révèle coûteux en ressources financières et humaines. Selon Harvey (2004), malgré la déclaration de Bologne, il n'existe pas de consensus sur le rôle futur de l'accréditation dans un contexte international. Le défi actuel est comment se retrouver à travers la multiplicité des façons de faire et des processus nationaux. Dans un monde qui se veut de plus en plus globalisant comment garantir la qualité?

Enfin, pour Harvey (1999), il est surprenant malgré les différents types d'agences d'évaluation externe de constater une certaine convergence dans la méthode, chaque évaluation comprend habituellement les quatre éléments de base suivants :

- autoévaluation;
- évaluation par les pairs;
- utilisation d'indicateurs de performance ou statistique;
- les rapports des agences d'évaluation sont rendus publics.

L'audit

Pour Woodhouse (2003, p. 133) : « *A quality audit is a check to see whether the organisation is structured to achieve its objectives* ». Dans le dictionnaire Robert, le concept d'audit fait référence à l'examen, ou à la vérification de la conformité aux règles de droit ou de gestion, d'une opération, d'une activité ou de la situation générale d'une entreprise.

Pour Woodhouse, l'audit serait la meilleure approche pour les agences d'évaluation externe spécialement dans un contexte de tradition et de maturité des établissements d'enseignement supérieur. Il énumère certains des avantages de cette approche :

- reinforces institutional independence;
 - supports institutional diversity;
 - is flexible;
 - can incorporate the other quality assurance approach, if desired;
 - is least intrusive;
 - betoken most trust;
 - may be an alternative (or even an antidote) to competition.
- (Woodhouse, 2003, p. 136)

Au Québec, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) procède à des audits de l'application de certaines politiques et utilise cette approche, parmi d'autres, à l'intérieur de son processus d'évaluation institutionnelle. La CREPUQ procède périodiquement à une vérification (audit) des politiques et pratiques d'évaluation périodique des programmes de chaque université.

Tavenas (2004), comme Woodhouse, est d'avis que le processus d'audit est particulièrement intéressant parce qu'il respecte intégralement l'autonomie des établissements en même temps qu'il les responsabilise. Il donne les garanties nécessaires au public sur la qualité des programmes en plus d'éviter les coûts importants normalement associés au fonctionnement d'organismes nationaux d'évaluation de programme.

Le balisage institutionnel

Le balisage institutionnel (*benchmarking*), comme méthode de management, fut d'abord utilisée dans le monde des affaires (Camp, 1992). Robert Camp, ingénieur détenant une maîtrise en commerce, et travaillant pour la compagnie Xerox, en serait l'initiateur. Il fit démonter une série de photocopieuses concurrentes et en étudia les caractéristiques. Ses analyses ont mis à jour d'importantes différences au niveau des coûts de production; ce qui amena Xerox à effectuer des changements considérables dans ses processus, ce qui lui permit de baisser ses coûts et de retrouver ses parts de marché.

Ayant rapidement acquis ses lettres de noblesse dans le secteur industriel, le balisage institutionnel a, par la suite, effectué des percées importantes au niveau des services gouvernementaux et éducatifs. En enseignement supérieur, cette méthode fut d'abord utilisée pour améliorer les services comme la bibliothèque et la trésorerie. Aujourd'hui, le balisage institutionnel est considéré comme un puissant outil de gestion et d'amélioration de la qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Le processus de balisage se définit comme suit (adapté de Jackson, 2001) :

- un processus continu d'évaluation
- à l'aide de comparaison systématique des méthodes et des performances
- dans un but d'amélioration ou de reddition de compte.

Cette définition a comme principal avantage d'intégrer les deux visions du balisage, une vision de reddition de compte et une vision d'amélioration continue comme indiqué dans l'extrait suivant : « *Benchmarking is a learning process, which requires trust,*

understanding, selecting and adapting good practices in order to improve » (ENQA, 2003, p. 7).

Selon Kristensen (2003), l'apprentissage organisationnel, apprendre de sa propre expérience (balisage interne) et apprendre de l'expérience des autres (balisage externe) est l'essence du processus de balisage. Balisage institutionnel et organisation apprenante sont donc intimement liés :

Performance and behaviour are not static; they change with time. [...] Benchmarking is therefore a long-term process, it is a method that involves the whole organisation in searching for the best practice; not just for what is done best, but how it is done. Benchmarking rests on two pillars: humility to recognise that somebody else can do something better than you can and wisdom to learn the lesson, adapt to your own situation and benefit from it. (Kristensen, 2003, p. 28)

Jackson et Lund (2000) identifient diverses formes de balisage. Le balisage implicite qui se réalise sans que l'organisation l'ait décidé et le balisage explicite présenté comme un, processus structuré et décidé. Ainsi, beaucoup d'établissements, de leur propre initiative, comparent de façon indépendante leurs résultats avec ceux des autres, à partir des banques de données disponibles. Le balisage interne fournit une comparaison des différentes unités à l'intérieur d'une organisation. Le balisage externe s'avère une comparaison des unités de l'organisation avec d'autres unités d'autres organisations semblables. Le balisage vertical correspond à l'évaluation d'une unité de façon approfondie, comme un département. Le balisage horizontal compare un même processus ou résultat entre différentes unités. Le balisage peut utiliser une approche qualitative ou une approche quantitative (dans la plupart des cas, la complexité des situations requiert une combinaison de ces deux approches). Le processus de balisage utilise généralement des indicateurs d'intrants, de processus ou de résultats.

Jackson et Lund (2000) distinguent aussi différentes pratiques : le balisage en collaboration entre groupes ou partenaires, le balisage entre deux partenaires, le balisage avec l'intervention d'un tiers, l'auto-évaluation indépendante.

Le balisage en collaboration entre groupes ou partenaires est vu comme un processus d'amélioration continue. Il s'agit d'apprendre par la mise en commun d'informations et le partage des expériences. L'information est synthétisée sous forme de comptes-rendus autour de sujets d'intérêt commun (modèle du G13 DE-ED : groupe d'échanges de données des treize plus grandes universités du Canada).

Dans le balisage entre deux partenaires, une institution crée un partenariat avec une autre institution pour systématiquement partager de l'information en lien avec leurs objectifs de développement. Habituellement, le dialogue s'effectue dans les deux sens et profite aux deux institutions.

Le balisage avec l'intervention d'un tiers requiert la collaboration d'un consultant, d'une agence ou d'une organisation externe. L'organisation externe crée ou rassemble de nouvelles connaissances qu'elle partage avec un ou plusieurs partenaires.

Enfin, avec l'auto-évaluation indépendante, l'institution s'évalue, se compare et prend des décisions à partir de données statistiques ou de codes de spécification.

Les tableaux de bord

Un tableau de bord de gestion est un outil permettant de sélectionner, d'agencer et de présenter les indicateurs essentiels et pertinents, de façon sommaire et ciblée, en général sous forme de coup d'œil accompagné de reportages ventilés ou synoptiques, fournissant à la fois une vision globale et la possibilité de forer dans les niveaux de détail (Voyer, 1999).

Les tableaux de bord permettent de prendre le pouls de l'organisation, de produire l'information de gestion névralgique, de signaler et de localiser les problèmes ou les situations anormales, le plus possible en temps réel, sur demande. Il s'agit d'une interface intégratrice, car ils représentent une structure intermédiaire d'accès à l'information par navigation, filtrage, réorganisation et présentation. Ils s'inscrivent dans un processus cyclique de gestion. Ils sont conçus à partir des objectifs et de la planification de l'organisation et permettent de suivre la réalisation des objectifs et de mesurer les écarts entre les intentions et les résultats. Ils facilitent le suivi des décisions et peuvent amener la modification des plans et des activités.

Selon Voyer (1999), on utilise encore des systèmes d'information de gestion qui ont été conçus comme une simple extension de reportage synoptique du système opérationnel ou des systèmes comptables. Cet auteur note également la pauvreté de l'information produite et l'habitude de travailler avec des données historiques.

Les palmarès

Les palmarès sont une méthode de classement qui permet de déterminer méthodiquement un ordre dans un ensemble d'institutions en vertu de certaines caractéristiques précises (Legendre, 2006). Selon Labonté (1994, p. 55), les classements relatifs à l'enseignement supérieur, qu'ils soient fondés sur la réputation ou sur d'autres critères, sont nés aux États-Unis. L'utilisation de ces classements est associée à l'approche marché, approche qui permet à l'établissement de mieux se positionner dans une hiérarchie classifiée ou d'éclairer les choix des futurs utilisateurs. Ces méthodes de classement font l'objet de plusieurs critiques (Gingras, 2008).

Enfin, à partir de la définition de ces concepts, nous croyons que la conception service public privilégie la reddition de compte comme moyens d'évaluation. La conception marché privilégie les palmarès, la veille concurrentielle, le balisage institutionnel et l'audit. La conception académique est traditionnellement opposée à la reddition de compte au nom de la protection de son autonomie et de la liberté universitaire. Elle privilégie l'évaluation par les pairs. La conception apprenante favorise les tableaux de bord de gestion et l'évaluation mixte impliquant des acteurs externes. La conception entrepreneuriale adopte des moyens pour expliciter la vision. La conception politique évalue sa performance dans un cadre de reddition de compte. Enfin, la conception relations humaines procédera à l'évaluation du climat de travail.

Le tableau 11 présente les sept conceptions des universités avec les moyens ou types d'évaluation privilégiés.

Tableau 11. Typologie des conceptions et évaluation de la performance

Conceptions/dimensions	Évaluation de la performance
Service public	Reddition de compte
Marché	Palmarès Balisage institutionnel Veille concurrentielle Audit
Académique	Évaluation par les pairs
Apprenante	Tableau de bord de gestion Évaluation formative Évaluation des compétences Évaluation mixte impliquant des acteurs externes
Entrepreneuriale	Explicitation des finalités
Politique	Reddition de compte Opinion publique
Relations humaines	Évaluation du climat de travail

3.3.6 Les critères de l'évaluation de la performance

Selon Morin (1989), Bonniol et Vial (1997), il est particulièrement important de fonder l'évaluation de la performance sur un modèle sous-jacent pour faciliter le choix des critères et des indicateurs. Pour Morin, Guindon et Boulianne (1996), tout modèle d'évaluation comporte trois niveaux d'abstraction : 1. les dimensions du concept à évaluer, 2. les critères qui définissent les dimensions; et 3. les indicateurs qui servent à mesurer ou à apprécier les critères.

1. Les dimensions

L'évaluation de la performance d'une organisation requiert la détermination des dimensions nécessaires pour la décrire. En vertu du principe de parcimonie, on privilégie un nombre minimal de composantes suffisant pour rendre compte, le mieux possible, de la performance organisationnelle (Morin *et al.*, 1996, p. 8).

2. Les critères

Les critères renvoient à des caractéristiques concrètes et observables de l'organisation. Ils doivent offrir suffisamment de variance pour discriminer différents degrés de performance. Ici aussi, le principe de parcimonie

s'applique et le choix se limite à un minimum de critères suffisant à rendre compte de la performance organisationnelle. Les critères doivent être valides et fidèles (Morin *et al.*, 1996, p. 10).

3. Les indicateurs

Les critères informent sur ce qu'il faut savoir à propos de la performance organisationnelle, mais leur niveau d'abstraction est tel qu'il faut spécifier les indicateurs qui les représentent. L'indicateur est d'abord et avant tout un élément d'information. Il renseigne sur ce que nous examinons (Gaudreau, 2001, p. 20). Pour (Voyer, 1999, p. 61), un indicateur de gestion est un élément ou un ensemble d'éléments d'information significative, un indice représentatif, une statistique ciblée et contextualisée selon une préoccupation de mesure, résultant de la collecte de données sur un état, sur la manifestation observable d'un phénomène ou sur un élément lié au fonctionnement d'une organisation (Morin *et al.*, 1996, p. 10).

Le tableau 12 présente une série de critères correspondant à l'évaluation de la performance dans chacune des conceptions proposées.

Tableau 12. Typologie des conceptions des universités et les critères d'évaluation privilégiés

Conceptions/dimensions	Critères d'évaluation de la performance privilégiés
Service public	Accès à l'éducation Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Rétention des étudiants Réussite des étudiants Intégration des étudiants à la société
Marché	Recrutement des étudiants Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Taux de diplomation et intégration des étudiants sortants, diplômés ou non sur le marché du travail Mondialisation Compétitivité Flexibilité et adaptabilité Efficience Rentabilité
Académique	Excellence académique Soutien aux activités académiques Qualité des programmes Performance en recherche Rayonnement sur le monde Prestige
Apprenante	Système d'information adéquat Mécanisme de réflexion et d'amélioration Capacité de s'autoévaluer Développement et extension des réseaux Apprentissage des étudiants Apprentissage de l'organisation Cohésion du groupe
Entrepreneuriale	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat
Politique	Satisfaction des clientèles Satisfaction des employeurs Satisfaction des organismes régulateurs Satisfaction des associations professionnelles et syndicales Satisfaction des communautés internes et externes Alliances stratégiques
Relations humaines	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme

3.4 Conclusion du chapitre et typologie préliminaire

La typologie préliminaire comporte sept types de conceptions. Il s'agit d'une typologie originale qui s'inspire à la fois des conceptions des universités, des conceptions des organisations et des mondes de la justification. Chaque conception repose sur un certain nombre de principes ou valeurs, possède sa propre façon de voir ou de définir le système de gouvernance, la stratégie, la recherche ou l'enseignement et privilégie des moyens d'évaluation et des critères d'évaluation de la performance. La typologie préliminaire, présentée au tableau 13, sera soumise à une étude pilote et au processus de validation, ce dont traite le prochain chapitre.

Tableau 13. Typologie préliminaire

Conceptions	Système de gouvernance	Valeurs et principes	Stratégies	Organisation	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation
Service public	Planification bureaucratique	Accès à l'éducation Démocratisation Efficacité Efficience	Un plan	Un service public	Reddition de compte	Accès à l'éducation Efficacité (taux de diplomation) Efficience Rentabilité Services à la collectivité
Marché	Marché	Compétitivité Efficience	Une position sur le marché	Un marché	Palmarès Balisage institutionnel Veille concurrentielle	Satisfaction des étudiants Recrutement et rétention des étudiants Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Intégration des étudiants sur le marché du travail Ouverture sur le monde Compétitivité
Académique	Gestion collégiale	Autonomie Excellence	La recherche de l'excellence Un processus collectif	Une culture	Audit Évaluation par les pairs	Excellence académique Soutien aux activités académiques Qualité des programmes Performance en recherche
Apprenante	Gestion collégiale	Communication Information	Un processus d'apprentissage	Un cerveau	Tableau de bord de gestion Évaluation formative Évaluation des compétences	Système d'information adéquat Mécanisme de réflexion et d'amélioration Capacité de s'auto évaluer
Entrepreneuriale	Leader Recteur	Autonomie Leadership Innovation	Une vision	Une entreprise	Tableau de bord de gestion	Capacité d'adaptation Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement
Politique	Conseil d'administration	Négociation Réseau Partenariat	Un processus de négociation	Une arène politique	Reddition de compte	Satisfaction des parties prenantes
Relations humaines	Gestion des ressources humaines	Harmonie Santé Bien-être au travail	Un processus humain	Un organisme vivant	Évaluation du climat de travail	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines

Chapitre 4

Le prototype et la méthodologie de validation

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré à l'aide d'une synthèse de la littérature, une typologie préliminaire. Dans ce chapitre, nous décrivons, dans une première partie, l'étude pilote qui a permis d'apporter des modifications à la typologie préliminaire. La typologie préliminaire ainsi modifiée devient le prototype, présenté dans une deuxième partie. Le prototype et la méthodologie de validation sont décrits, dans la troisième partie. La quatrième partie présente quelques résultats statistiques sur la réalisation de l'enquête.

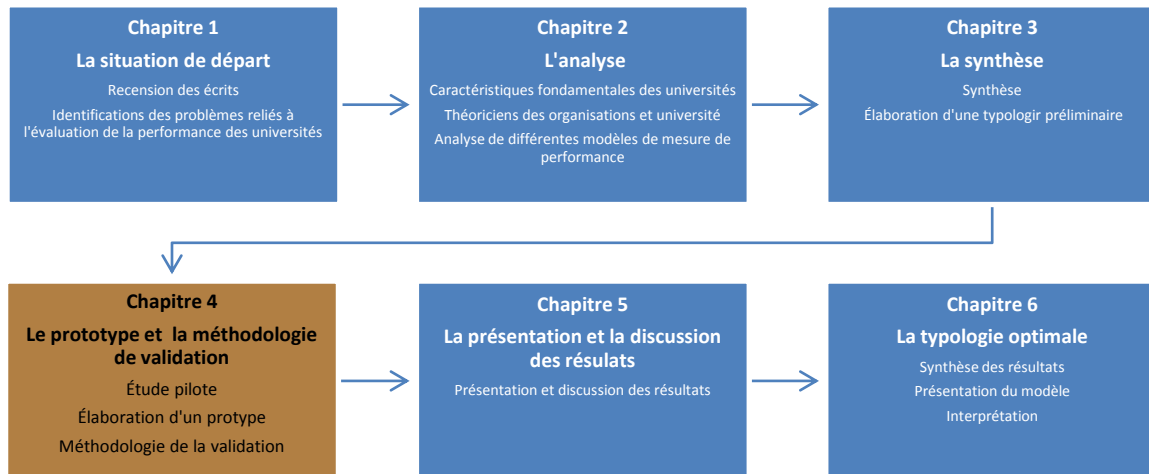


Figure 8. La structure de la recherche (chapitre 4)

4.1 L'étude pilote

La typologie préliminaire a été soumise au jugement de trois experts dans le cadre d'une étude pilote. Ces experts ont ainsi été interviewés à l'aide d'un schéma d'entretien semi-structuré. Ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés. Les argumentaires des experts contactés ont été analysés et présentés à un comité de validation. Le comité de validation a discuté les propositions et modifié la typologie en tenant compte des arguments des experts.

L'étude pilote a permis d'apporter des modifications à la typologie préliminaire. Les définitions ont été affinées et deux dimensions ont été ajoutées concernant l'enseignement et la recherche. Ces ajouts permettent une meilleure compréhension de la mission universitaire à travers les prismes de chacune des conceptions. Le comité de validation a toutefois décidé de maintenir les sept conceptions initiales malgré certains avis divergents.

L'étude pilote fut aussi utile dans la détermination de la composition et de la taille de l'échantillon. Une première liste d'experts a été rédigée suite aux propositions des experts de l'étude pilote (échantillon de type boule de neige).

4.2 Le prototype

Le prototype modifié après l'étude pilote qui a été soumis au processus de validation est présenté au tableau 14 et il est expliqué dans la section suivante. Chaque conception des universités est présentée en fonction des valeurs qui la sous-tendent, du système de gouvernance qu'elle privilégie, des stratégies, des conceptions de la recherche et de l'enseignement, des moyens d'évaluation et des critères de performance privilégiés. Les dimensions enseignement et recherche ajoutées à la suite de l'étude pilote, permettent d'obtenir le jugement des experts sur l'influence des conceptions sur la mission universitaire. Cet ajout permet aussi de distinguer la démarche des recherches réalisées en administration.

Tableau 14. Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance (version avril 2007)

Conceptions	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	Planification bureaucratique État Autonomie modérée	Réponse aux besoins de la société Accès à l'éducation Démocratisation Normes explicites Efficacité	Le plan	Gratuité des services Accès à l'éducation Diversification de l'offre (adultes, formation continue, formation professionnelle)	Recherche subventionnée et orientée vers les besoins de la société (intervention de l'État)	Reddition de compte	Accès à l'éducation Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Rétention des étudiants Réussite des étudiants Intégration des étudiants à la société
Marché	Marché (système client) (demande) Autonomie faible	Compétitivité Efficience Rentabilité Niche stratégique	La position sur le marché	Commercialisation de l'enseignement Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Recherche orientée vers les besoins du marché et l'augmentation de la productivité Commercialisation de la recherche Recherche stratégique Recherche commanditée	Palmarès Balisage institutionnel Veille concurrentielle Audit	Recrutement des étudiants Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation Mondialisation Compétitivité Flexibilité et adaptabilité Efficience Rentabilité

Conceptions	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	Gestion par les pairs	Autonomie institutionnelle	La recherche de l'excellence	Élitisme	Recherche libre	Évaluation par les pairs	Excellence académique
	Liberté académique Autonomie forte	Excellence		Hauts standards de qualité	Recherche fondamentale		Soutien aux activités académiques
		Haut lieu de savoir		Disciplinarité	Recherche disciplinaire		Qualité des programmes
		Tradition		Transmission du savoir	Avancement des connaissances		Performance en recherche
		Culture		Formation initiale	Compréhension du monde		Rayonnement sur le monde
		Prestige		Formation à la recherche			Prestige
					Fonction critique		
Apprenante	Gestion collégiale	Multiplication des lieux de savoir et d'information	Le processus d'apprentissage	Évaluation formative	Recherche transdisciplinaire	Tableau de bord de gestion	Système d'information adéquat
	Communauté universitaire		Diffusion du savoir	Évaluation des compétences	Réseaux de recherche	Évaluation formative	Mécanisme de réflexion et d'amélioration
	Gestion décentralisée et démocratique	Communication	Dissémination du savoir	Communauté de pratique	Consortium de recherche	Évaluation des compétences	Capacité de s'autoévaluer
		Travail en équipe	Développement des TIC	Transdisciplinarité	Implication des partenaires dans la programmation de recherche	Évaluation mixte impliquant des acteurs externes	Développement et extension des réseaux
	Autonomie modérée	Communautés de pratique et d'apprentissage					Apprentissage des étudiants
							Apprentissage de l'organisation
							Cohésion du groupe

Conceptions	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	Chefs de file Équipe de gestion Équipe de recherche (système producteur) (offre) Autonomie forte	Autonomie Innovation Goût du risque	La vision	Conformité à la vision	Recherche-développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention	Explicitation des finalités	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat
Politique	Conseil d'administration Instances de gestion Autonomie faible	Négociation Conflits Lutttes de pouvoir Visions contradictoires	Le processus de négociation La recherche du compromis	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement Recherche stratégique	Reddition de compte Opinion publique	Satisfaction des clientèles Satisfaction des employeurs Satisfaction des organismes régulateurs Satisfaction des associations professionnelles et syndicales Satisfaction des communautés internes et externes Alliances stratégiques

Conceptions	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Relations humaines	Gestion stratégique des ressources humaines Autonomie modérée	Harmonie Santé Bien-être au travail Valorisation du capital humain Éthique Esthétisme Humanisme	Un processus humain	Développement de l'individu	Recherche orientée vers un plus grand humanisme	Évaluation du climat de travail	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme

4.3 La méthodologie de validation de la typologie

4.3.1 Les experts

La présente recherche a recours à des experts du domaine de l'enseignement supérieur. Le Petit Robert définit l'expert comme une personne choisie pour ses connaissances techniques et chargée de faire des examens, des constatations, des évaluations à propos d'un fait, d'un sujet précis.

Pour répondre à nos objectifs, nous avons choisi d'avoir recours à des experts reconnus dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement supérieur parce que cette méthodologie a déjà été éprouvée dans le cadre des recherches antérieures, entre autres, celles de Morin (1989) et de Quinn et Rohrbaugh (1983). Des experts reconnus dans le domaine peuvent porter un jugement sur un modèle théorique, identifier différentes approches pour définir le concept de performance en enseignement supérieur et juger de la pertinence du modèle, des dimensions, des critères et des indicateurs. La synthèse et l'analyse des différents jugements seront un apport original et utile dans le domaine de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur. Le recours à des experts augmente la crédibilité de la recherche.

La règle d'inclusion des experts a été définie en fonction des critères suivants :

- avoir occupé une position stratégique dans le domaine de l'enseignement supérieur, de l'évaluation institutionnelle, de l'administration publique ou posséder une expérience exceptionnelle dans ces domaines;
- être des professeurs-chercheurs reconnus dans le domaine.

Les experts ont été sélectionnés selon une procédure d'échantillonnage combinée : échantillon « boule de neige » et échantillon par choix raisonné (échantillon typique ou échantillon intentionnel) (Dépelteau, 2000, p. 226). Une liste de vingt-cinq experts a ainsi été constituée à partir des propositions des experts rencontrés et en consultant les sites Internet des universités. Un ordre de priorité a été établi et les onze premiers experts disponibles ont été rencontrés. La liste des experts à interviewer pouvait évoluer en cours

d'expérimentation au gré des suggestions des experts. Ces suggestions servaient à valider la liste sans toutefois que les experts y aient accès.

L'échantillon d'experts sera différencié selon les critères suivants :

- des hommes et des femmes;
- des experts théoriciens provenant de différentes universités québécoises et de différentes disciplines;
- des experts praticiens provenant des différentes fonctions suivantes :
 - anciens ou actuels présidents du Conseil supérieur de l'éducation;
 - anciens ou actuels présidents du Réseau des universités du Québec;
 - anciens ou actuels présidents de la CREPUQ;
 - anciens ou actuels présidents d'associations syndicales des professeurs;
 - anciens ou actuels responsables de l'enseignement supérieur au ministère.

Une liste de priorités a été ensuite conçue, en fonction de l'expertise particulière des experts.

La stratégie d'accès aux experts s'est déroulée en deux étapes :

1. Un courriel (annexe 1) a été transmis aux experts établis comme prioritaires. Ce courriel avait pour but de s'enquérir de l'intérêt des experts à participer à une enquête sur le sujet de la validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance.
2. Tous les experts qui ont démontré un intérêt ont ensuite reçu un résumé de l'enquête, la typologie à valider, le protocole d'entretien et un résumé des énoncés de la problématique (annexe 2). Après la lecture de ces documents les experts pouvaient toujours se retirer de l'enquête (voir courriel, annexe 1).

Douze experts sur les dix-huit contactés ont accepté de participer à la recherche. Afin de préserver la confidentialité de l'identité des experts, l'échantillon n'est pas décrit davantage.

4.3.2 L'instrument de collecte des données

4.3.2.1 L'entretien semi-structuré

Pour avoir recours aux représentations de ces différents experts, différentes hypothèses ont été envisagées. Premièrement, nous n'avons pas retenu la méthode du questionnaire structuré à cause de la multiplicité des perspectives et des options théoriques ainsi que de la complexité du construit. Deuxièmement, la technique Delphi a été analysée. Cette technique est intéressante à cause de la possibilité d'expression des dissidences tout en cherchant à obtenir un consensus. Cette technique a été écartée à cause de l'implication trop importante (en temps et efforts) exigée des participants. Troisièmement, les techniques du groupe de discussion et du groupe nominal ont été considérées. Ces techniques permettent, dans le cadre d'échanges encadrés, d'obtenir un consensus à l'aide de différents experts. Nous croyons qu'il aurait été difficile de réunir à un même moment et à un même endroit les participants envisagés, c'est pourquoi ces techniques ont également été écartées.

Nous avons choisi l'entretien semi-structuré pour obtenir le jugement des experts sur le prototype proposé. L'entretien permet de recueillir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Il préserve l'expression des contradictions, des tensions, des conflits, des ruptures et des circularités qui font partie de l'expérience humaine (Van der Maren, 1999, p. 153). Cette technique permet à la personne interviewée d'exprimer sa pensée progressivement, de la nuancer, de la compléter et de la réaffirmer au besoin (Blanchet, 1987).

Nous avons choisi d'avoir recours à un entretien semi-structuré, c'est-à-dire que le chercheur a élaboré un schéma d'entretien en fonction du cadre théorique et de la typologie à valider. Savoie-Zajc (citée par Fortin, 1996) définit ainsi l'entretien semi-structuré :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le flux de l'entretien dans le but d'aborder, sur un

mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p. 266)

L'entretien semi-structuré permet d'avoir accès à l'expérience et à l'expertise des sujets, mais sur un certain nombre de thèmes et de questions établies à l'avance. « *Le but est de comprendre le point de vue du répondant l'intervieweur arrête une liste de sujets à aborder, formule des questions concernant ces derniers et les présente au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos.* » (Fortin, 1996, p. 305)

4.3.2.2 L'autorisation éthique

Chaque entretien a débuté par la lecture et la signature du formulaire de consentement. Blanchet et Gotman (2007, p. 73) parlent d'un cadre contractuel initial qui s'instaure entre le chercheur et les experts au début de l'entretien avec, entre autres, la signature du formulaire de consentement où les objectifs du chercheur sont présentés et les garanties de confidentialité données. Ensuite, la chercheuse a vérifié si l'expert avait reçu tous les documents pertinents à l'entretien et elle a remis les documents manquants, le cas échéant.

4.3.2.3 Le cadre d'analyse : les critères de validité d'une typologie

Sauvé (1992, citée par Legendre, 2005) propose six critères pour la validation d'une typologie :

1. Clarté

Les types doivent être clairement définis de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers.

2. Consistance logique

Les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères; les types doivent être clairement différenciés; lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types.

3. Exhaustivité ou à défaut grand recouvrement

Une typologie doit être exhaustive : l'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possible de la population concernée; les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité à l'étude.

4. Économie

Une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories significantes pour classer le plus d'éléments possibles. Cette caractéristique peut s'assimiler à la parcimonie.

5. Utilité

Une typologie doit comporter des catégories significantes. Il s'agit d'un outil d'analyse qui doit permettre, entre autres, le diagnostic et la prescription; donc utile à cet effet.

6. Acceptabilité par les usagers

Un processus de validation par des pairs et des experts s'avère nécessaire pour s'assurer de cette acceptabilité.

4.3.2.4 Le protocole d'entretien

Le protocole d'entretien comporte quatre sections (voir annexe 2). La première section, intitulée *Questions préalables*, permet à l'expert de commenter la problématique. La deuxième section, *Validation de la typologie*, porte sur l'opportunité générale d'établir une typologie et permet de recueillir le jugement global de l'expert sur la typologie. La troisième section, *Les composantes de la typologie*, comporte six sous-sections pour chacun des six critères de validité de la typologie (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers). La dernière section, *Conception de l'expert*, invite le répondant à identifier la ou les conceptions qui se rapprochent le plus des siennes.

Le tableau 15 rappelle le lien entre les critères de validité d'une typologie et les questions posées aux experts. Ces critères de validité sont discutés par la suite.

Tableau 15. Les critères de validité d'une typologie et le protocole d'entretien (Legendre, 1999)

Critères	Définition des critères	Questions du protocole
Clarté	<i>Les types doivent être clairement définis de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Chacun des types de conception est-il bien défini? • Quels types de conception devraient être modifiés? • Quelles modifications devrait-on y apporter? <ol style="list-style-type: none"> a) service public b) marché c) académique d) apprenante e) entrepreneuriale f) politique g) relations humaines • Plus particulièrement, nous attirons votre attention sur les critères d'évaluation privilégiés. Pouvez-vous vous prononcer sur leur pertinence et leur applicabilité?
Consistance logique	<i>Les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères; les types doivent être clairement différenciés; lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Les types sont-ils entre eux suffisamment différents pour constituer des éléments distincts? • Y a-t-il des types que l'on devrait regrouper? • Chacun des types décrit-il une réalité signifiante? • Êtes-vous capable d'associer chacun des types de conception à des institutions, des départements, des instances, des individus, des regroupements? • Quels sont les types de conception les plus représentatifs au sein des universités québécoises?
Exhaustivité	<i>L'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possible de la population concernée; les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité à l'étude.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les types identifiés dans la typologie couvrent l'ensemble des conceptions ou des réalités existantes dans le domaine de l'enseignement supérieur? • Sinon, quels éléments (conceptions, réalités) ne sont pas couverts par la typologie?
Économie	<i>Une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories signifiantes pour classer le plus d'éléments possible.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le nombre de types dans la typologie est-il trop élevé pour représenter les diverses conceptions des universités? • Si oui, lequel ou lesquels devraient être retranchés?

Critères	Définition des critères	Questions du protocole
Utilité	<i>Une typologie doit comporter des catégories signifiantes. Il s'agit d'un outil d'analyse qui permet, entre autre, s le diagnostic et la prescription; elle doit être utile à cet effet.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel usage entrevoyez-vous pour une telle typologie? • Dans quel contexte général ou dans quel processus administratif pourrait-elle être utilisée? • Quelles sont les personnes qui sont les plus susceptibles d'utiliser cette typologie? À quelles fins?
Acceptabilité	<i>Un processus de validation par des pairs et des experts s'avère nécessaire pour s'assurer de cette acceptabilité.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les probabilités d'acceptation ou de rejet de cette typologie auprès des différents publics susceptibles de s'y référer ou de l'utiliser? • Qualifieriez-vous ces probabilités de très élevées, plutôt élevées, moyennes, plutôt basses ou très basses?

4.3.2.5 Le déroulement des entretiens

La plupart des experts rencontrés avaient lu et annoté la documentation remise. La chercheure a procédé à la lecture des questions du protocole d'entretien en laissant beaucoup de place aux commentaires des experts. Il faut noter que la chercheure a dû intervenir à quelques reprises pour expliquer certains aspects de la typologie de départ, mais aussi pour confronter les arguments proposés par les experts, dans un climat d'échange, de réflexion et d'ouverture aux idées proposées.

Deux entretiens se sont déroulés au domicile de l'expert, huit entretiens dans leur lieu de travail et une autre dans un local universitaire. La durée moyenne des entretiens est de 84 minutes (voir tableau 16). Huit rendez-vous ont eu lieu dans l'avant-midi et trois entretiens se sont déroulés en après-midi. La chercheure a procédé seulement une fois à deux entretiens dans la même journée. Les entretiens se sont déroulés sur un intervalle de 6 mois, soit du 5 mai au 5 novembre 2008.

Malheureusement, un problème technique important dû à l'utilisation d'une nouvelle technologie a causé la perte totale de cinq entretiens. Quatre experts sur cinq ont généreusement accepté de reprendre l'exercice; le cinquième a été remplacé par un douzième expert. La reprise des entretiens a permis de pousser encore plus loin la réflexion.

Tableau 16. Contexte des entretiens

Experts	Sexe	Date	Moment	Durée (minutes)	Reprise	Endroit
1	M	05-05-08	A.M	117	Non	Bureau de travail
2	M	07-05-08	A.M	71	Non	Domicile
3	M	22-05-08	A.M.	109	Non	Bureau de travail
4	M	12-06-08	P.M.	107	Non	Bureau de travail
5	F	25-06-08	P.M.	113	Oui	Bureau de travail
6	F	26-06-08	A.M.	84	Oui	Bureau université
7	M	26-06-08	P.M.	71	Non	Domicile
8	M	27-06-08	A.M.	84	Oui	Bureau de travail
9	M	30-06-08	A.M.	86	Oui	Bureau de travail
10	F	21-08-08	A.M.	87	Non	Bureau de travail
11	M	05-11-08	A.M.	110	Non	Bureau de travail
Moyenne				94		

4.3.3 L'analyse des entretiens

4.3.3.1 L'enregistrement et la transcription des rencontres

Chacune des rencontres a été enregistrée et transcrite intégralement. Les citations rapportées dans le présent texte ont été légèrement éditées (retrait de répétitions, de phrases incomplètes, onomatopées non significatives...) afin d'en faciliter la lecture, et ce, sans modifier l'argumentation des experts.

4.3.3.2 L'analyse de contenu

Selon Blanchet et Gotman (2007, p. 89), l'objectif de l'analyse de contenu est double : *« stabiliser le mode d'extraction de sens et produire des résultats répondant aux objectifs de recherche. »* Une analyse de contenu doit respecter le principe d'extension, c'est-à-dire pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus; elle doit être aussi fidèle, soit vérifiable par le multicodage, et autosuffisante dans le sens où il n'est plus besoin de retour nécessaire au corpus initial (Blanchet et Gotman, 2007, p. 93).

Toujours selon Blanchet et Gotman, l'analyse de discours recouvre essentiellement deux approches : les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage et les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentation véhiculés par ces discours.

L'analyse de contenu correspond davantage aux objectifs de la présente recherche. Il existe plusieurs types d'analyse de contenu. Blanchet et Gotman (2007, p. 92) en distingue trois : les analyses par entretien, les analyses thématiques et les analyses formalisées.

L'analyse par entretien *« rend compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses. Le mode de découpage est variable d'un entretien à l'autre »* (Blanchet et Gotman, 2007, p. 93).

L'analyse thématique *« consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre »* (Blanchet et Gotman, 2007, p. 93).

L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours, précisent Blanchet et Gotman (2007). Toutefois, la différence avec l'analyse par entretien peut n'être qu'une différence de degré et c'est précisément le cas de la présente étude dans laquelle le découpage de l'analyse par entretien et le découpage thématique est pratiquement le même. En effet, les dimensions de notre analyse par entretien sont devenues des thèmes abordés séparément dans la synthèse. Cette similitude est probablement due à la précision du

canevas d'entretien, au désir des experts de respecter le cadre de l'entretien et à la structure logique cohérente du discours des experts.

L'analyse formalisée « *procède au découpage à partir des règles définies par une théorie de la production du sens et donc reliée de façon indirecte aux hypothèses de l'étude. Ces techniques s'attaquent à la structure du texte* » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 93).

Nous avons donc privilégié, dans un premier temps, l'analyse par entretien, puis nous avons effectué une analyse thématique pour comparer les entretiens entre eux.

4.3.3.3 Les comptes rendus d'entretien

Les résumés des entretiens ont été rédigés approximativement en une semaine chacun. Dans l'ensemble, l'ordre chronologique des entretiens a été respecté. Les comptes rendus ont été rédigés à partir de la transcription des enregistrements en gardant intacts les citations de l'expert sur les questions pertinentes de l'enquête. Les comptes rendus font aussi état des thèmes, des discussions et des réponses aux questions posées de l'expert.

Les entretiens ont d'abord été analysés en fonction des principaux thèmes de la recherche. La logique et la cohérence du discours des experts ont été respectées pour en faire ressortir l'argumentaire et surtout le jugement sur la typologie, les accords-désaccords, ou les modifications proposées. Le jugement des experts a pu être explicite, c'est-à-dire que l'expert a exprimé clairement ses accords-désaccords ou modifications; ou, implicite, les accords-désaccords découlent de l'interprétation par la chercheuse du discours des experts.

4.3.3.4 Les grilles d'analyse

La grille d'analyse est un outil explicatif qui vise la production de résultats. Les grilles ont été construites selon une logique à la fois verticale (cas) et horizontale (dimensions) pour rendre compte de chacun.

Selon Blanchet et Gotman :

la grille d'analyse doit autant que possible être hiérarchisée en thèmes principaux et en thèmes secondaires (spécifications), de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi, minimiser les interprétations non contrôlées. (Blanchet et Gotman, 2007, p. 97)

Deux types de grilles d'analyse ont été utilisés. Une grille d'analyse de cas qui résume le point de vue de chaque expert en fonction des questions de recherche et une grille d'analyse synthèse qui rend compte du point de vue de l'ensemble des experts en fonction des questions de recherche. La matrice d'analyse par cas se trouve à l'annexe 3, les matrices synthèses sont présentées au chapitre 5.

4.3.3.5 Le logiciel utilisé et la méthode de codage

Le logiciel d'analyse des données

Les outils informatiques utilisés pour l'analyse des données ont été les logiciels *QDA Miner* version 3.2.2 et Wordstat de la firme de recherche Provalis (Provalis, 2010). Ces logiciels ont été choisis en fonction de leur capacité à effectuer les opérations d'analyse de contenu et du discours tout en fournissant de nombreux résultats statistiques.

La codification

Deux principaux défis se présentent au chercheur au moment de l'analyse des données qualitatives. Le premier défi est lié à la masse des données et concerne l'étiquetage des segments les plus importants compte tenu des objectifs de l'étude. Il faut être conscient de nos lentilles conceptuelles tout en restant ouvert à apprendre des choses que nous ne connaissions pas et que l'on ne s'attendait pas à trouver (Miles et Huberman, 2003, p. 111). Il faut résister à la surcharge de données, mais non au prix de la superficialité. Pour y arriver, on procède à la codification et à la réalisation d'autres formes de réflexion récurrentes et itératives.

La codification relève de l'analyse. Examiner une série de notes de terrain, transcrites ou synthétiser et les disséquer avec intelligence, tout en préservant intactes les relations entre les segments de données, constituent le cœur de l'analyse. (Miles et Huberman, 2003. p. 112)

Miles et Huberman définissent les codes comme suit :

Les codes sont des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des « segments » de taille variable — mots locutions, phrases ou paragraphe entiers connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique. Ils peuvent prendre la forme d'une étiquette

catégorielle simple ou d'une étiquette plus complexe (par exemple, une métaphore). (Miles et Huberman, 2003, p. 112)

La phase organisationnelle « *comprend un système de catégorisation des différents segments pour que le chercheur rapidement, trouve, retrouve et rassemble les segments relatifs à une question de recherche spécifique, des hypothèses, un construit ou un thème* » (Miles et Huberman, 2003, p. 112) parce que ce ne sont pas les mots eux-mêmes, mais leur signification qui est intéressante.

Les types de codes

Miles et Huberman (2003, p. 113) proposent trois types de code:

- Les *codes descriptifs* ne suggèrent aucune interprétation, mais simplement l'attribution d'une classe de phénomènes à un segment de textes.
- Les *codes interprétatifs* recherchent les motivations plus complexes, plus cachées, les liens possibles, les significations plus profondes.
- Les *codes explicatifs* consistent à indiquer que tel segment de notes illustre un leitmotiv émergent ou « pattern », que l'analyse a décelé en déchiffrant la signification des événements ou relations sociales. En général, ce genre de code arrive tardivement dans le recueil des données au fur et à mesure de l'émergence des « patterns ».

Il faut retenir trois choses importantes sur les codes selon Miles et Huberman (2003, p. 114). Premièrement ils peuvent se situer à différents niveaux d'analyse allant du descriptif au hautement inférentiel. Deuxièmement, ils peuvent apparaître à différents stades de l'analyse; certains sont créés et utilisés dès le début, d'autres plus tardivement. En principe, les descriptifs précèdent les inférentiels. Troisièmement, les codes sont astringents : ils rassemblent une grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible. Le regroupement permet de rendre les données intelligibles, de créer des liens de causalité et d'assembler des éléments disparates en un tout plus significatif et inclusif. Selon Miles et Huberman (2003, p. 115), une liste de départ peut contenir entre 50 et 60 codes.

La création des codes

Nous avons, comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), établi un cadre conceptuel avant le travail sur le terrain. Nous nous éloignons donc d'une méthodologie plus inductive comme celle proposée par Glaser et Strauss (1967). En effet, trois cadres conceptuels créés avant la collecte de données balisent notre travail d'analyse. Il s'agit de la typologie des conceptions des universités, des dimensions de la typologie et des critères de validité de la typologie. Nous retrouverons donc comme première catégorie de code, des codes préétablis en fonction du cadre conceptuel. Cependant, durant l'entretien, nous avons laissé beaucoup de latitude aux commentaires de l'expert et différents thèmes ont donc émergé du corpus de données.

Les codes préétablis

Les codes préétablis ont été conçus avant la collecte d'analyse, il s'agit du cadre d'analyse de notre projet et on les retrouve principalement dans deux documents : la typologie soumise aux experts et les questions du protocole d'entretien (annexe 2).

Les codes liés aux conceptions de l'enseignement supérieur :

- Service public
- Académique
- Marché
- Apprenante
- Entrepreneuriale
- Politique
- Relations humaines

Les codes relatifs aux dimensions des types de conceptions de l'enseignement supérieur :

- Système de gouvernance
- Valeurs et principes
- Critères
- Stratégie privilégiée
- Conception de l'enseignement
- Conception de la recherche
- Évaluation de la performance
- Critères de performance

Les codes décrivant les critères de validation d'une typologie :

- Clarté
 - Définition des types
 - Modifications
- Consistance logique
 - Éléments distincts
 - Regroupement
 - Retrait
 - Distinction
 - Ajout
 - Réalité signifiante
 - Types les plus représentatifs
- Exhaustivité
- Économie
- Utilité
 - Contexte général
 - Processus administratif
 - Personne susceptible d'utiliser la typologie
 - Fins d'utilisation
- Acceptabilité par les usagers
 - Très élevée
 - Plutôt élevée
 - Moyenne
 - Plutôt basse
 - Très basse
- Le jugement sur les énoncés de problématiques
- Le jugement sur l'idée de la construction du modèle
- Conceptions de l'expert

Les codes émergents

Durant l'analyse des entretiens, des codes ont été attribués aux thèmes qui ont émergé concernant notamment le contexte général de la gouvernance des universités :

- Le contexte historique
- Le financement des universités
- La gratuité des services
- La mondialisation
- Le développement durable
- La compétition entre les universités
- Les faits récents
 - Le rapport Toulouse
 - Le scandale de l'UQÀM
 - La réforme de la ministre
- La définition de la gouvernance
- La définition de la performance

La révision des codes

Les codes attribués ont évolué tout au long de l'analyse. Il se passe beaucoup de choses non prévues initialement (Miles et Huberman, 2003, p. 120). De plus, certains codes ne fonctionnent pas, se détériorent; d'autres codes fleurissent parfois, quelquefois trop; beaucoup de segments se voient attribuer le même code, il faut alors fragmenter les codes en sous-codes; d'autres codes vont émerger tout au long du processus et peuvent être mieux enracinés empiriquement et démontrer une certaine ouverture du chercheur.

Lincoln et Guba (1985, cités par Miles et Huberman, 2003, p. 120) énumèrent les opérations suivantes par rapport au codage :

1. insertion : ajout de codes, reconstruction d'une structure cohérente alors qu'une nouvelle compréhension des données et de nouvelles façons d'observer les séries de données émergentes;
2. extension : reprise de matériels précédemment codés et nouvelle analyse à l'aide de nouveaux thèmes, construits ou mis en relations;
3. liaison : identification de nouvelles relations entre les unités d'une catégorie donnée ou de relations précédemment incomprises (cette relation aura elle-même un nom et peut engendrer une nouvelle configuration des catégories);
4. émergence : identification de nouvelles catégories.

La chercheuse a procédé à plusieurs révisions tout au long du processus. Entre autres, une dernière révision a précédé l'analyse statistique.

La saturation des données

Lincoln et Guba (1985, cités par Miles et Huberman, 2003, p. 121) suggèrent que la codification et la recodification des données sont achevées lorsque l'analyse parvient à saturation, c'est-à-dire, lorsque tous les faits nouveaux peuvent être immédiatement classifiés. On dit alors que les catégories sont saturées et un nombre suffisant de régularités émergent. Ici, Miles et Huberman précisent que le choix d'arrêter le terrain peut être douloureux, la saturation peut devenir un horizon sans fin, on veut encore et toujours aller un peu plus loin. En effet, précisent-ils, le site peut émettre un flux continu de pistes, de mystères, de thèmes et de contradictions, qui a besoin d'être poursuivi à l'infini et qui ne s'adaptera jamais parfaitement à une structure préétablie. Nous croyons être arrivés à la saturation des données.

La fiabilité du codage et codage multiple

Les définitions de codages s'affinent quand deux chercheurs codent la même série de données et discutent de leurs premières difficultés :

que les données codées n'ont pas de signification en elles-mêmes. Elles sont le résultat de compréhension progressivement élaborée au sein de l'équipe de recherche, elles-mêmes extraites de significations originales communiquées par les informants. [...] la sous-culture du codeur ne s'élabore que progressivement, à travers la formation et des vérifications de fiabilité de la codification, opérées de façon à la fois périodique et continue. (Mishler, 1986, cité par Miles et Huberman, 2003, p. 125)

En résumé, selon Miles et Huberman, il faut amener les chercheurs à une vision commune de la signification des codes et de la meilleure correspondance entre les blocs de données et codes.

Le niveau de précision

Miles et Huberman (2003) définissent l'unité d'analyse comme étant la phrase, ou un bloc fait de plusieurs phrases, selon l'heuristique suivante : choisir le plus approprié parmi les codes issus d'une question de recherche donnée. Nos unités comportent des propositions,

des phrases complètent et des paragraphes. Plusieurs unités d'analyse possèdent plus d'un code.

Le croisement des codes

Comme le logiciel *QDA Miner* ne pouvait pas faire l'analyse croisée des codes, le concepteur a accepté, à la demande de la chercheuse, d'ajouter cette fonction à son logiciel dans une version spécialement adaptée pour la présente recherche. Le logiciel permet maintenant cette opération.

4.3.3.6 La rédaction de documents d'accompagnement pour le comité de validation

Suite à l'analyse des entretiens (compte rendu, matrice d'analyse de cas, matrice synthèse, analyse croisée des codes à l'aide du logiciel), trois documents d'accompagnement ont été rédigés pour le comité de validation. Ces documents résument les principaux argumentaires de chaque expert et proposent des modifications à la typologie qui découlent de l'analyse et de l'interprétation des entretiens. On trouvera, à l'annexe 4 les propositions de modifications soumises lors des trois premières rencontres du comité de validation.

4.3.4 Le comité de validation

Le comité de validation est formé du directeur de recherche, de la codirectrice de recherche, d'un expert externe et de la chercheuse. Le comité de validation ajoute de la crédibilité et permet la triangulation des données. Ce comité arbitre les propositions et les dissidences des experts. Il a pour mandat d'accepter ou de refuser les modifications proposées à la typologie. Pour être acceptées ou refusées, les modifications doivent être adoptées à l'unanimité. Le comité de validation permet aussi au chercheur de prendre une distance critique par rapport aux résultats.

Le comité de validation s'est réuni à quatre reprises : une première rencontre pour l'analyse des quatre premiers entretiens (comité de validation 1); une deuxième rencontre pour l'analyse des trois entretiens suivants (comité de validation 2); une troisième rencontre pour l'analyse des trois derniers entretiens (comité de validation 3); et, une quatrième rencontre pour une présentation des résultats et le jugement du comité de validation sur la typologie finale (comité de validation 4).

Les rencontres se sont déroulées dans un climat ouvert à la discussion et à la confrontation des idées. Les rencontres ont duré en moyenne 349 minutes (5,81 heures) chacune. Les rencontres ont été notées, enregistrées et transcrites.

Tableau 17. Rencontres du comité de validation date et durée

	Date	Durée (minutes)
Comité de validation 1	10-03-09	253
Comité de validation 2	16-04-09	276
Comité de validation 3	18-05-09	300
	20-05-09	123
		Total : 423
Comité de validation 4	28-10-09	330
(Présentation et discussion des résultats finaux)	29-10-09	112
		Total : 442
Moyenne		349

4.3.5 Les risques de biais à prendre en considération lors de l'analyse

Poupart *et al.* (1997, p. 193) identifient trois risques de biais : les biais relatifs au dispositif d'enquête, les biais associés à la relation intervieweur-interviewé, les biais rattachés au contexte de l'enquête.

4.3.5.1 Le protocole d'entretien

Même si le chercheur a procédé à une étude pilote, l'entretien semi-structuré peut avoir contribué à la pré-structuration du discours en raison de la forme prédéterminée des questions. En effet, nous avons proposé une typologie préliminaire, qui provient de notre synthèse. Si nous avons posé la question libre aux experts : quelles sont les différentes conceptions des universités? Le modèle émergent aurait peut-être été différent.

4.3.5.2 Les interventions du chercheur

Le discours énoncé par les experts est construit en interaction constante avec le chercheur qui sollicite la production linéaire à l'aide de relances de la discussion. Il existe plusieurs types de questions. L'entretien est balisé par le protocole d'entretien et les questions du

chercheur qui recherche l'objectivité et une certaine linéarité. Cependant, dans la réalité, la chercheuse a laissé beaucoup de place au discours des experts, aux objections, aux questionnements, aux remises en questions; ainsi des thèmes nouveaux sont apparus, des idées nouvelles ont émergé. Par ailleurs, il faut noter que la chercheuse a aussi à quelques reprises usé d'argumentation et tenté d'expliquer, de confronter les experts et de soutenir le point de vue véhiculé dans la présente recherche. Quoiqu'il soit peu recommandé d'intervenir de la sorte, il convient de préciser que les participants étaient des experts peu influençables, les interventions de l'intervieweur ont plutôt permis aux experts d'explicitier davantage leur point de vue ou de réfléchir avec la chercheuse sur l'objet de recherche.

En cours d'entrevue, la chercheuse a utilisé plusieurs types de relances (réitération, écho, reflet ...). Pour limiter l'effet de ces interventions, la chercheuse les a soustraites du corpus analysé. Selon Poupart *et al.* (1997, p. 185), il n'y a pas non plus d'accord entre les chercheurs sur la manière convenable d'intervenir dans le contexte d'un entretien de type qualitatif. Certains auteurs cités par Poupart (Peneff, 1990 et Schatzman et Strauss, 1973) considèrent que, avec un type particulier d'interviewés, une écoute bienveillante est insuffisante pour produire un matériel valable estimant qu'il n'en résulte qu'un matériel stéréotypé ou superficiel. Selon ces auteurs, il convient de brusquer les choses, de se faire l'avocat du diable. Bien que tous ne se rangent pas à cette opinion, une sorte de confrontation de l'interviewé est ainsi préconisée ainsi qu'elle fut pratiquée avec modération dans cette recherche.

Selon Pfohl (1978, cité par Poupart, 2003, p. 202), il est tout à fait illusoire de vouloir supprimer le jeu des interactions et des rapports sociaux qui interviennent dans l'établissement des diagnostics puisqu'il est inhérent au processus même de diagnostic. Toujours selon Pfohl :

tout diagnostic est un construit social non seulement parce qu'il suppose le recours à un système de catégories, mais également parce qu'il prend forme à travers le jeu et les enjeux des multiples interactions sociales propres au contexte particulier dans lequel il est produit. (Pfohl, 1978, cité par Poupart, 2003, p. 202)

De plus en plus, on accorde une attention particulière au rôle des processus discursifs dans les échanges verbaux et au rôle central joué par le chercheur dans la production même du discours. En effet, « *le discours produit par les entretiens doit être envisagé comme une coconstruction à laquelle participent l'intervieweur et l'interviewé, le sens des questions et des réponses étant mutuellement et contextuellement construit par l'un et l'autre* » (Poupart, 2003, p. 204). Ainsi, le rôle du chercheur devient central dans la production des données et on peut dire qu'à travers la présentation des résultats le chercheur tente de convaincre le lecteur de la justesse de son interprétation, mais cela demeurera sa propre vision de la réalité, vision partagée par son équipe de recherche.

4.3.5.3 Les biais relatifs à la relation intervieweur-interviewé

L'auteure de la présente recherche, doctorante en Administration et évaluation en éducation, est aussi professeure-chercheure dans le domaine de l'Administration de l'éducation, domaine d'expertise des interviewés. On peut donc constater que l'auteure chercheure présentait plusieurs similitudes sociales avec le groupe d'experts interrogés. Selon Poupart (2003, p.194), la plus grande homogénéité possible entre intervieweurs et interviewés, peut réduire les risques d'intrusion de biais, d'incompréhension et d'ethnocentrisme, et amener l'interviewé encore plus loin dans l'expression de son vécu. Même si ce principe poussé à l'extrême est discutable de façon générale, la proximité due à une même appartenance sociale est généralement perçue sous l'angle d'une bonne compréhension du groupe étudié. Toutefois, une grande proximité peut empêcher le chercheur de prendre la distance nécessaire pour remettre en question les évidences trompeuses ou les rationalisations du groupe.

La proximité avec le groupe d'experts interrogés a certainement, favorisé une meilleure compréhension mutuelle (partage du même vocabulaire) et elle a, dans certains cas, permis d'approfondir davantage le propos ou de le remettre en question. Par ailleurs, il a pu arriver que l'auteure ait été impressionnée par la qualité des experts interrogés. La chercheure a toutefois pu reprendre un certain recul face aux jugements des experts en discutant des résultats avec le comité de validation.

4.3.5.4 Les biais relatifs au contexte de la recherche

Il est souvent affirmé que l'université n'aime pas utiliser ses propres méthodes pour s'étudier elle-même. L'idée d'une totale indépendance du contexte dans la production de données a été fortement contestée par les constructivistes dès 1970 (Poupart, 2003, p. 202). Il convient de garder à l'esprit que les entretiens se sont déroulées dans un contexte politique particulier dans lequel la Ministre, suite au scandale financier de l'UQÀM, a proposé un projet de loi sur la gouvernance des universités, projet de loi contesté par la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU) et par la plupart des universités. Il est ainsi possible que certains experts aient été consultés dans le cadre de l'élaboration de ce projet de loi et que leurs propos en aient été teintés. La gouvernance des universités s'avère un sujet délicat et certains experts ont pu se sentir politiquement à l'étroit dans l'esprit de ne pas aller à l'encontre des politiques de leur établissement, de se tenir dans les cadres de la pensée de l'*establishment universitaire* ou d'exprimer des opinions malvenues dans les débats actuels. Les experts ont aussi pu avoir tendance à mettre en valeur leur propre milieu universitaire. Les données doivent donc être analysées en tenant compte des enjeux vus et discutés par les interviewés, mais aussi ceux identifiés par le chercheur.

4.3.6 Les critères de validation de la recherche

Notre typologie est issue d'une recension des écrits, mais aussi d'une synthèse que propose le chercheur, où son expérience, ses intuitions et sa propre lecture de la réalité universitaire sont nécessairement présentes. Le postulat d'interprétation subjective de Weber est soumis aussi à la critique, car il renvoie nécessairement au système de valeurs particulier du chercheur, ce qui conduit à des conclusions incontrôlables et subjectives et non à une théorie scientifique (Pourtois et Desmet, 1988, p. 49).

Alors, comment donner à cette typologie un caractère scientifique? Pourtois et Desmet (1988) et Vander Maren (1985), comparant les procédures de validation de la recherche quantitative avec celles de la recherche qualitative, proposent les équivalences suivantes : aux validités internes et externes correspondent respectivement la crédibilité et la transférabilité; à la fidélité correspond la constance interne et à l'objectivité, la fiabilité.

La crédibilité correspond aux garanties que le chercheur fournit, quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées ainsi qu'à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation (Poutois et Desmet, 1988, p. 120).

Notre typologie, comme mentionné plus haut, se fonde sur une recension des écrits. Une étude pilote a d'abord porté un premier jugement sur la typologie. Puis, onze experts ont été rencontrés dans le cadre d'un entretien semi-structuré d'une durée moyenne de 90 minutes. Le discours des experts a été rigoureusement analysé à l'aide des compte rendus d'entretiens, des matrices d'analyse cas, des matrices synthèse et du logiciel d'analyse. Leur argumentaire est étudié, et mis en relation, à l'aide de la technique de la rhétorique en fonction de chacune des dimensions de la typologie et des critères de validité de la typologie. Le comité de validation a porté un dernier jugement sur l'ensemble des résultats. Enfin, la typologie vient ajouter à des modèles théoriques validés.

Le recours aux experts augmente la crédibilité de la recherche. Leur formation et leur expérience leur permettent de porter un jugement critique sur la typologie proposée. Ils amènent un regard riche et varié sur la typologie.

Nous n'avons pas cherché à obtenir le consensus des experts rencontrés. Par contre, ce consensus a été obtenu avec le comité de validation à la lumière des argumentaires des experts. En effet, le consensus scientifique, défini étroitement, peut être réducteur. Il n'est pas nécessaire que les différentes perspectives s'ajustent les unes aux autres (Laperrière, 1997, p. 373). Nous avons plutôt tenté d'expliquer analytiquement les divergences, tout en prenant position.

La transférabilité concerne la possibilité que les conclusions du chercheur s'étendent à d'autres contextes que ceux étudiés (Poutois et Desmet, 1988, p. 120). Selon Laperrière (1997, p. 380), plus l'échantillonnage théorique aura été systémique et extensif dans l'étude originale, c'est-à-dire plus il aura couvert des variations du phénomène à l'étude, plus les résultats seront généralisables. Notre échantillon d'experts bien qu'homogène par la spécialisation diffère par sa provenance, son expérience et sa formation.

La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. Nous croyons que le fait d'avoir recours à plusieurs approches théoriques augmente la fiabilité de la recherche; le comité de validation a aussi permis à la chercheuse de prendre la distance nécessaire.

La constance interne est une notion proche de la stabilité dans la tradition positiviste. Selon Pourtois et Desmet (1988, p. 121), il y a constance interne lorsqu'il existe une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systémiques telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte de données, etc.

Selon Pourtois et Desmet (1988, p. 121), la méthode de la triangulation va permettre d'augmenter la constance interne. La technique de la triangulation peut être définie comme l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'étude d'un aspect du comportement. Notre recherche propose :

- une triangulation théorique, c'est-à-dire que nous avons recours à des théories alternatives ou concurrentes;
- une triangulation des observateurs (comité de validation, experts théoriciens);
- une triangulation méthodologique (recension des écrits, entretiens semi-structurés, analyse de contenu, utilisation d'un logiciel d'analyse, comité de validation)

4.3.7 Les éléments quantitatifs et méthodologiques

Dans la section suivante, sont présentés les éléments quantitatifs des entretiens, c'est-à-dire le nombre de mots par experts, par thèmes, par énoncés de problématique, par conceptions, par critères de validation et par dimension.

Tableau 18. Nombre de mots sans intervention de la chercheuse et avec intervention par entretien

	Nombre de mots sans interventions	Nombre de mots avec interventions	Nombre de mots Interventions
Expert 1	14 077	17 666	3 589
Expert 2	8 260	9 047	787
Expert 3	9 056	11 082	2 026
Expert 4	9 566	13 809	4 243
Expert 5	9 453	13 825	4 372
Expert 6	11 228	12 767	1 539
Expert 7	7 131	8 522	1 391
Expert 8	6 024	7 999	1 975
Expert 9	9 176	10 896	1 720
Expert 10	9 864	11 936	2 072
Expert 11	12 264	16 612	4 348
Total	106 099	134 161	28 062
Moyenne	9 645	12 196	2 551

Selon le tableau 18, on constate une moyenne de 9645 mots par entretien et une moyenne de 12 196 mots par entretien avec les interventions de la chercheuse. La chercheuse est, plus particulièrement, intervenue avec les experts 1 (3 589 mots), 4 (4 243 mots), 5 (4 372 mots) et 11 (4 348 mots).

Tableau 19. Nombre de mots par thèmes discutés

Thème	Nombre de mots
Conceptions	77 891
Critères de validation	63 487
Dimensions	48 390
Problématique (énoncés 14 549 + autres 9 218)	23 767
Idée du modèle	10 128

Selon le tableau 19, les experts se sont exprimés davantage sur les conceptions (77 891 mots) et les critères de validation (63 487 mots) que sur les dimensions de la typologie (48 390 mots) ou l'idée de modèle (10 128 mots) et la problématique (23 767 mots). Ces deux thèmes (conceptions et critères de validation) sont en lien direct avec nos objectifs de recherche.

Tableau 20. Nombre de mots par énoncés de problématique

Code	Expert										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
#1- Objectifs concurrents-organisations complexes	106			316		164	315	34	515	248	1 698
#2- Petit nombre d'indicateurs			130	633	85	195	226	92		152	1 513
#3- Vision partielle et réduite	49		43	170		136	54	214		112	778
#4- Choix des indicateurs initiative externe				110		199	23			170	502
#5- Reddition de compte			713	57		133	220	448		15	1 586
#6- Utilisation dans les opérations de planification				111		361		261		1477	2 210
#7- Orientation vers la comparaison				491		342	331	190		628	1 982
#8- Pluralités des conceptions	436	68		473		124	179	17	286	23	1 606
#9- Neutralité des indicateurs	61			53		306	252	28		28	728
#10- Conception spécifique						280	31	194			505
#11- Existence d'autres modèles				41		539	152	486		223	1 441
Total	652	68	886	2 455	85	2 779	1 783	1 964	801	3 076	14 549

Selon le tableau 20, l'énoncé le plus commenté par les experts est l'énoncé 6 (utilisation dans les opérations de planification, 2 210 mots). En effet, au moins quatre experts ont commenté cet énoncé en y exprimant des nuances. L'énoncé 7 (orientation vers la comparaison, 1 982 mots) s'avère aussi un énoncé qui a été largement commenté par les experts. Les énoncés 1 (objectifs concurrents-organisations complexes, 1 698 mots) et 8 (pluralités des conceptions, 1 606 mots) suivent de près. Ces énoncés ont été commentés par au moins quatre experts qui ont exprimé leur accord avec cet énoncé. Trois experts ont apporté des nuances aux énoncés 5 (reddition de compte, 1 586 mots) et 2 (petit nombre d'indicateurs, 1 513 mots). Par contre, deux experts ont exprimé leur accord avec ces énoncés. Les énoncés 3 (vision partielle et réduite, 778 mots), 9 (neutralité des indicateurs, 728 mots), 10 (conception spécifique, 505 mots) et 4 (choix des indicateurs et initiative externe, 502 mots) sont les énoncés qui ont été les moins commentés. De façon générale, on peut constater que les experts discutent plus longuement lorsqu'ils veulent apporter des nuances ou exprimer un désaccord. L'expert 11 n'a pas commenté la problématique. L'expert 10 est celui qui l'a le plus commentée. Les experts 4, 6, 7, 8 ont exprimé leur accord ou ont apporté plusieurs nuances.

Tableau 21. Nombre de mots par conception

Code	Expert											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Entrepreneuriale	111	481	673	124	8 063	654	1 158	709	1 176	219	3 538	16 906
Marché	1 197	500	747	903	1 767	850	767	528	2 948	461	2 481	13 149
Service public	1 307	1 101	516	1 171	2 622	1 272	824	1 189	1 204	648	1 065	12 919
Apprenante	19	971		47	1 316	2 014	627	756	2 194	1 012	2 486	11 442
Académique	383	683	292	162	3 223	1 081	657	766	1 227	1 016	1 409	10 899
Relations humaines	1 081	683	564	544	459	983	490	335	1 047	387	1 459	8 032
Politique	767	183		230	292	1 365	368	244	311	608	176	4 544
Total général	4 865	4 602	2 792	3 181	17 742	8 219	4 891	4 527	10 107	4 351	12 614	77 891

Les données du tableau 21 indiquent que toutes les conceptions ont été discutées par l'ensemble des experts à l'exception de l'expert 3 qui ne discute pas la conception apprenante ni la conception politique. La conception entrepreneuriale est la conception la plus commentée par les experts (16 906 mots), plus particulièrement par les experts 5 (8 063 mots) et 11 (3 538 mots). La conception marché est la deuxième conception la plus discutée (13 149 mots) suivie de près par la conception service public (12 919 mots). Les experts 1, 5, 9 et 11 sont ceux qui ont discuté le plus la conception marché. Ce sont les experts 6 et 9 qui se sont le plus intéressés à la conception apprenante (11 442 mots) alors que la conception académique (10 899 mots) a été particulièrement discutée par l'expert 5.

Les conceptions relations humaines (8 032 mots) et politique (4 544 mots) sont les deux conceptions qui furent les moins commentées par les experts. L'expert 6 est celui qui s'est le plus intéressé à la conception politique alors que les experts 1, 9 et 11 ont le plus densément abordé la conception relation humaine.

Catégorie	Code	Expert											Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	Accord avec la conception							44			173	257	474
	Universelle v/s adaptée							44					44
	Modèle matriciel		68										68
	Moyens-Fins					78		168		892		57	1 195
Total Consistance logique		2 126	665	2 437	824	1 835	1 389	2 160	898	4 963	1 917	2 369	21 583
Critères de validation													
	Acceptabilité par les usagers	439	158	262	291	313	6	308	111	43	93	165	2 189
	Exhaustivité	207		121		17	416			82	1	50	894
	Clarté	67	107	110	139	572		435		81	74	1 605	3 190
	Économie				23	10	61	58		516	15	268	951
Total Critères de validation		713	265	493	453	912	483	801	111	722	183	2 088	7 224
Réalités Signifiantes													
	Universités	1 897	1 311	4 325	1 138	270	913		730			3 505	14 089
	Réalités signifiantes autres	1 636	417	483		437	1 120	180		643		294	5 210
	Universités autres	1 232		233			850	147		400		66	2 928
	Instances	176	61			340	200	402		116	362	28	1 685
	Absence	168					160	46	8			174	556
	Discipline						1 199	339			362	263	2 163
	Existence										15		15
Total Réalités Signifiantes		5 109	1 789	5 041	1 138	1 047	4 442	1 114	738	1 159	739	4 330	26 646

Catégorie	Code	Expert											Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Utilité													
	Utilité générale	293		63	207	235	1 547	214	247		42	160	3 008
	Contexte ou processus d'utilisation		605	275	91	6	871	385		482	437	1 077	4 229
	Personnes		331		15			280			55	116	797
Total Utilité		293	936	338	313	241	2418	879	247	482	534	1 353	8 034
Total général		8 241	3 655	8 309	2 728	4 035	8 732	4 954	1 994	7 326	3 373	10 140	63 487

Le critère de validation le plus discuté par les experts, selon le tableau 22, est le critère des réalités signifiantes (63 487 mots). Tous les experts ont donné des exemples qui, selon leur perception, illustrent les sept conceptions proposées. Les experts ont aussi mentionné plusieurs exemples de types d'universités se rattachant aux différentes conceptions. Ils ont aussi fourni des exemples d'instances, d'acteurs ou de disciplines pouvant illustrer les différentes conceptions.

Le deuxième critère le plus discuté est le critère de la consistance logique (21 583 mots). Les experts ont proposé des regroupements, des ajouts, des rapprochements, des retraits. Certains ont proposé une structure matricielle, d'autres une structure avec un noyau dur et des éléments périphériques, ou un arrangement avec des conceptions dominantes et des conceptions secondaires. L'expert 3 propose l'ajout d'une colonne finalité, d'autres discutent le concept d'autonomie. Certains experts parlent de conceptions transversales, d'autres de conceptions descriptives ou normatives. Les experts peuvent aussi être en désaccord idéologique avec une conception tout en reconnaissant son existence. Pour d'autres, le désaccord idéologique les amène à nier l'existence de la conception. Quatre experts font la critique de la conception marché. Cinq experts discutent la distinction entre les conceptions marché et entrepreneuriale.

Les critères économie et exhaustivité sont les critères les moins discutés, par contre, il y a des recoupements avec le critère de consistance logique. Tous les experts ont proposé des contextes d'utilisation de la typologie (critère d'utilité, 8 034 mots). Huit experts se sont prononcés sur le critère de la clarté (3 190 mots) de la typologie, plusieurs experts ont proposé des modifications (voir tableau des modifications proposées, annexe 4). Enfin, tous les experts ont donné leur jugement sur la probabilité d'acceptation de la typologie par les usagers (critère d'acceptabilité par les usagers, 2 189 mots).

Tableau 23. Nombre de mots par dimension

Catégorie	Code	Expert											Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Critères													
	Absence de conflit									64			64
	Accès à la décision									25			25
	Accessibilité	39	9	70	165		130						413
	Apprentissage de l'organisation							12				564	576
	Apprentissage des étudiants							9				162	171
	Capacité à gérer des conflits									1			1
	Capacité d'adaptation							3					3
	Capacité de s'autoévaluer				40			14	165			507	726
	Capacité d'être proactif				31								31
	Capital de réputation									32			32
	Compétitivité				352								352
	Critères prospectifs	471											471
	Critères quantitatifs	112				174							286
	Développement et extension des réseaux				6								6
	Développement régional										17		17
	Efficacité	508	733		216					271		544	2 272
	Efficience	509	911				21	227		273		628	2 569
	Élitisme	540	169										709
	Esthétisme	49			115		17		121			344	646
	Éthique					100	11		3			631	745
	Excellence académique				10								10
	Flexibilité et adaptabilité				114		20						134
	Humanisme						18						18
	Indicateurs administratifs			110									110
	Indicateurs de la <i>plus value</i>			506									506
	Indicateurs des vraies affaires			577									577
	Innovation				10			86					96
	Intégration à la société				390		17						407

Catégorie	Code	Expert											Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	Transfert de connaissances							85					85
	Travailleurs qualifiés						51						51
Total Critères		2 228	2 283	2 214	3 560	1 735	1 220	796	393	1 019	38	4 883	20 369
Dimensions													
	Conception de la recherche	44	65	150		1 615	1 517	21	84	945	256	150	4 847
	Conception de l'enseignement	263	169			513	1 228			110		1 388	3 671
	Valeurs et principes	725	320			769	252	690	83	1 771	299	802	5 711
Total Dimensions		1 032	554	150		2 897	2 997	711	167	2 826	555	2 340	14 229
Évaluation de la performance													
	Évaluation	155			169	709	343		225		89	399	2 089
	Le concept de performance	1 226	1 136		273	173	205		461		815	1312	5 601
	Peur de l'évaluation	21											21
	Résistance à l'évaluation										162		162
Total Évaluation de la performance		1 402	1 136		442	882	548		686		1 066	1 711	7 873
Stratégie privilégiée													
	Distinction entre ce que les gens veulent et ce qu'ils sont		737										737
	Planification		311										311
	Stratégie		296		9		685				58	66	1 114
Total Stratégie privilégiée			1 344		9		685				58	66	2 162

Catégorie	Code	Expert										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Système de gouvernance													
	Le concept d'autonomie							227	77	128	661		1 093
	Le concept de gouvernance	617		240		338	529	274		153	513		2 664
Total Système de gouvernance		617		240		338	529	501	77	281	1174		3 757
Total général		5 279	5 317	2 604	4 011	5 852	5 979	2 008	1 323	4 126	2 891	9 000	48 390

Au tableau 23, les critères de performance privilégiés est la dimension la plus discutée par les experts (20369 mots). Les critères ne sont pas tous discutés par ces derniers. Les critères les plus discutés sont : l'efficacité (2569 mots), l'efficacité (2272 mots), la réussite des étudiants (1193 mots), la performance des professeurs (1174 mots), la capacité de s'autoévaluer (726 mots), l'éthique (745 mots), la rétention des étudiants (715 mots), la rentabilité (713 mots), l'accessibilité (413 mots). Les experts 4 et 11 sont ceux qui ont le plus discuté cette dimension. Les experts 10, 8 et 7 s'y sont peu attardés.

La deuxième dimension discutée par les experts est la dimension de l'évaluation de la performance (7873 mots). La dimension valeurs et principes est la troisième dimension discutée par les experts (5711 mots) suivie par la dimension système de gouvernance (3757 mots). Trois experts n'ont pas abordé la dimension système de gouvernance. La dimension recherche (4847 mots) est un peu moins abordée par les experts que la dimension enseignement (3671 mots). Ces deux dimensions ont été plus discutées par les experts 4, 5, 9 et 11. Cinq experts n'ont pas discuté la dimension enseignement. La dimension la moins discutée est la dimension stratégie privilégiée (2162 mots). Six experts n'ont pas du tout abordé cette dimension

4.4 Conclusion du chapitre

Le présent chapitre a exposé la méthodologie utilisée dans la validation de la typologie. Cette validation s'effectue par le recours au jugement de onze experts en fonction de cinq critères (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers). Les onze experts ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-structurés. Les propositions des experts ont été soumises à un comité de validation en vue d'apporter, le cas échéant, des modifications au prototype. Le chapitre suivant présente et discute les résultats.

Chapitre 5

La présentation et la discussion des résultats

Le chapitre précédent présente le prototype et décrit la méthodologie de validation. Ce chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats. Il se divise en deux parties. La première rend compte du jugement des experts sur la problématique générale de la recherche. La deuxième partie présente et discute les résultats de la validation par conception en fonction des deux premiers critères de validation d'une typologie, la clarté et la consistance logique. Les autres critères (l'exhaustivité, l'économie, l'utilité et l'acceptabilité par les usagers) seront traités dans le chapitre 6 puisqu'ils concernent l'ensemble de la typologie.

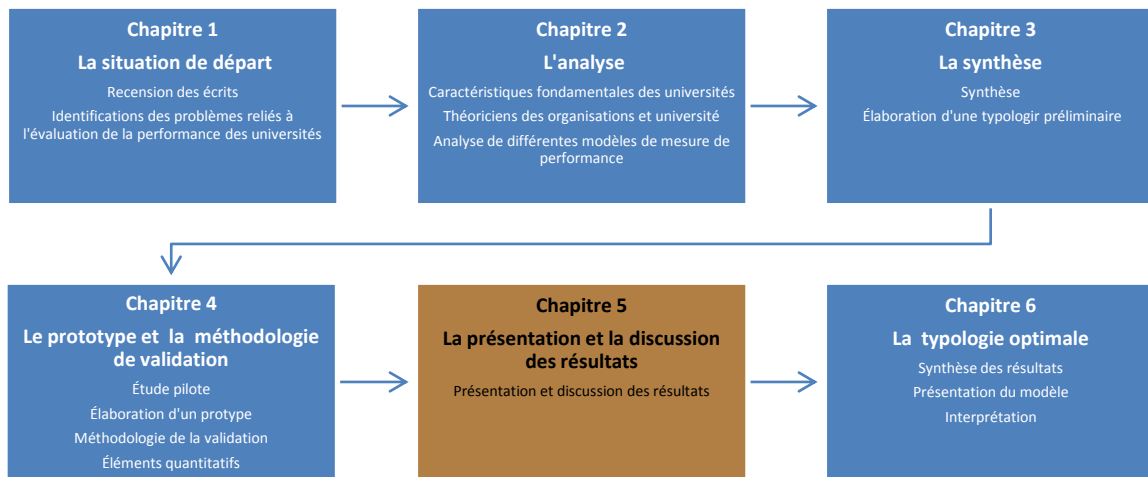


Figure 9. La structure de la recherche (chapitre 5)

5.1 Le jugement des experts sur la problématique

Les experts avaient à juger de l'adéquation et de la pertinence de la problématique qui leur était présentée au début de l'entretien. Rappelons que cette problématique était constituée des onze énoncés suivants.

- 1 En tant qu'organisations complexes, les universités poursuivent plusieurs objectifs dont certains peuvent être concurrents et même antagonistes.
- 2 Pour mesurer leur performance, les universités n'utilisent qu'un petit nombre d'indicateurs.
- 3 Ce petit nombre d'indicateurs ne donne qu'une vision partielle et réduite de l'action de ces établissements.
- 4 Le choix des indicateurs est souvent guidé par des initiatives externes en provenance d'organismes de régulation.
- 5 Les indicateurs utilisés favorisent davantage la reddition de compte que le diagnostic institutionnel.
- 6 Les données recueillies sont peu utilisées dans les opérations de planification.
- 7 Ces indicateurs sont davantage orientés vers l'uniformité en vue de la comparaison entre établissements plutôt que vers le rendu de la spécificité de ces établissements.
- 8 Plusieurs conceptions des universités sont susceptibles de coexister dans un même établissement.
- 9 Les indicateurs de performance ne sont pas neutres, ils constituent l'opérationnalisation de la conception de l'université qui les sous-tend.
- 10 Les indicateurs qui ont actuellement cours favorisent souvent dans les faits une conception spécifique de l'université au détriment d'autres conceptions qui pourraient être présentes dans l'établissement.
- 11 Il n'existe pas de modèle d'évaluation de la performance qui rende compte des conceptions multiples qui peuvent coexister dans une université.

La principale critique formulée par Expert 1 concerne le fait de ne pas tenir compte de l'approche historique. Selon Expert 1, on ne peut faire abstraction de l'histoire des universités. Expert 2 exprime son accord avec la problématique dans son ensemble. Expert 3 se dit d'accord de façon générale avec la problématique à l'exception du choix de fonctionner par idéal type. Expert 4 formule son accord avec la problématique, mais il apporte des nuances et des commentaires fort pertinents reliés à son expérience des

indicateurs. D'une façon générale, il est très critique face à l'utilisation d'un modèle de performance en enseignement supérieur, il croit à l'utilisation de l'information plutôt pour la prise de décision que pour l'évaluation de la performance. Expert 5 énonce son accord avec la problématique présentée. Les experts 6, 7, 8 et 10 reconnaissent généralement l'adéquation de la problématique tout en y apportant quelques nuances et commentaires. Selon Expert 6 (p. 8)¹³, il faudrait plutôt trouver des modèles qui composent avec la complexité des conceptions. Expert 9 (p. 1) se dit d'accord avec la problématique : « *Je crois comprendre que vous souhaitez élargir la problématique en tenant compte de la nature de l'institution, de son histoire, de sa complexité et je suis d'accord avec ça. Oui!* » (Expert 9, p. 1)

Bien, les constats ne me posent pas un problème insoluble, ce que vous semblez vouloir dire c'est que la question de la reddition de compte ou l'évaluation de la performance des universités pose problème parce qu'elle est présentement un peu réductrice. Si on se fit aux indicateurs les plus couramment utilisés, axés sur essentiellement les résultats, oui je pense que c'est vrai, il y a une reddition de compte ou une imputabilité qui, depuis quelques années, est à peu près exclusivement centrée là-dessus, au nom de l'efficacité et de l'efficience, comme si l'université pouvait se réduire exclusivement à cela. Je crois comprendre que vous souhaitez élargir la problématique en tenant compte de la nature de l'institution, de son histoire, de sa complexité; et je suis d'accord avec ça. Oui! (Expert 9 p. 1)

C'est aussi l'avis d'Expert 11 (p. 7) qui est d'accord avec la problématique proposée, il trouve le sujet riche: « *Moi je trouve ça très normatif évidemment, mais c'est bien. [...]* *Oui c'est riche... oui* ». (Expert 11 p. 8)

La problématique, elle dit essentiellement que si on ne prend uniquement que les indicateurs actuels, on se trouve à biaiser en fonction d'une certaine conception d'université. C'est ça que vous dites dans votre problématique, en gros, c'est qu'actuellement si on mesure la performance d'une université avec certains indicateurs, surtout des indicateurs de reddition de compte, ça biaise vers une conception de l'université. C'est la problématique de départ. [...] je pense qu'il faut être plus large? OK. [...] Si moi je perçois cette université, ces universités selon cette étiquette-là, ils sont totalement ça ou une combinaison de un, deux, trois de ces types-

¹³ Les pages font référence à la transcription des verbatim.

là. Alors on devrait mesurer la performance à l'aide de ces critères-là.
(Expert 11 p. 7)

Par ailleurs, pour Expert 9 (p. 3), on pourrait analyser la problématique comme un déplacement important du noyau central historique de l'institution vers des éléments plus périphérique (le marché, l'entreprise, le management moderne) et qui sont en outre perçus par une partie du personnel de l'institution comme des corps étrangers menaçants.

Vous pourriez analyser la problématique comme signifiant dans certains cas un déplacement de ce qui [...] serait le noyau central, historique de l'institution... Si il y avait un déplacement vers des éléments plus périphériques et qui sont d'ailleurs perçus comme menaçants (le marché, l'entreprise, le management moderne), qui sont perçus comme des corps étrangers par une partie du personnel de l'institution; donc perçus comme un peu illégitimes parce que c'est comme si ils venaient grignoter, réduire, coloniser, contaminer le cœur dur de l'institution. C'est un peu comme ça qu'un certain nombre d'humanistes verraient les choses, ça c'est certain.
(Expert 9 p. 3)

Expert 9 (p. 3) exprime son accord avec le fait que les indicateurs construits actuellement sont trop réducteurs, que la réalité des universités est beaucoup plus complexe, mais, précise-t-il, les affaires de l'université ne se mesurent pas toujours à l'aide d'indicateurs quantitatifs, il faut parfois utiliser le qualitatif et les mots pour décrire sa complexité. Enfin, Expert 9 propose de distinguer deux branches au modèle académique : l'université libérale, des humanités (plus élitiste) et l'université recherche dans le sens de communauté de chercheurs.

5.2 La présentation des résultats par conception

Les experts rencontrés et le comité de validation ont été invités à porter un jugement sur le prototype selon les six critères de validation d'une typologie : la clarté, la consistance logique, l'exhaustivité, l'économie, l'utilité et l'acceptation par les usagers.

La suite de ce chapitre est consacrée aux critères qui peuvent être jugés par conception : la clarté et la consistance logique. Ces critères seront appréciés pour chacune des conceptions. Les critères appelant un jugement d'ensemble (l'exhaustivité, l'économie, l'utilité et l'acceptation par les usagers) sont traités au chapitre 6 où il sera question de porter un jugement sur la globalité du prototype en vue d'en tirer une typologie optimale.

Dans ce chapitre, les conceptions sont traitées successivement selon le plan suivant :

1. La clarté :

- a. le prototype de la conception est rappelé;
- b. les propositions des experts sont discutées à la lumière du cadre conceptuel et les modifications suggérées sont retenues ou rejetées par le comité de validation;
- c. un tableau synthèse résume les principales modifications proposées par les experts, le jugement des experts sur la clarté de la conception est exposé et une nouvelle définition optimale de la conception est présentée.

2. La consistance logique :

- a. l'identification de réalités signifiantes reliées à la conception et des conceptions les plus représentatives de la réalité québécoise;
- b. appréciation du caractère distinctif de la conception par rapport aux autres conceptions du prototype.

3. Synthèse des commentaires sur la conception.

5.2.1 La conception service public

5.2.1.1 La clarté de la conception service public

Le prototype de la conception service public soumis aux experts est présenté au tableau 24. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Tableau 24. Le prototype de la conception service public

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	Planification bureaucratique État Autonomie modérée	Réponse aux besoins de la société Accès à l'éducation Démocratisation Normes explicites Efficacité	Le plan	Gratuité des services Accès à l'éducation Diversification de l'offre (adultes, formation continue, formation professionnelle)	Recherche subventionnée et orientée vers les besoins de la société (intervention de l'État)	Reddition de compte	Accès à l'éducation Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Rétention des étudiants Réussite des étudiants Intégration des étudiants à la société

5.2.1.1.1 *Les valeurs et les principes*

La démocratisation, la réponse aux besoins de la société et l'accès à l'université

La démocratisation, la réponse aux besoins de la société et l'accès à l'université constituent les trois valeurs et principes majeurs à la base de la conception de l'université vue comme un service public.

Dans la conception service public, l'éducation est un pilier essentiel des droits de l'homme, de la démocratie et de la paix (art.28 de la Déclaration des droits de l'homme). Dans cette déclaration, on y retrouve des objectifs sociétaux qui concernent les universités parce qu'ils appartiennent à la sphère du Bien commun : équité, accessibilité, démocratisation. Si l'objectif du service public est l'accès à l'éducation et la réponse aux besoins de la société, l'efficacité devrait s'évaluer en fonction de ces objectifs, selon Expert 5.

En 1997, la FQPPU proposait la définition suivante de l'université comme service public :

Le point d'ancrage et le socle de cette définition, c'est l'université au service de toutes et de tous, l'Université du bien commun et du patrimoine collectif, l'université de la réussite et de la qualification, ce n'est pas l'université-client, c'est l'université-citoyen. Cette définition qu'il faut élaborer et proposer, c'est l'université comme service public. [...] C'est une université ouverte sur la société capable de répondre à ses attentes et contribuant au progrès de la collectivité dans son ensemble. (FQPPU, 1997, p. 1 et 4).

Ainsi, précise Expert 4 (p. 14), la conception de service public se situe dans un espace plus large où l'institution appartient au peuple : « *C'est la relation de l'institution avec le peuple qui est fondamentale pour cette conception.* »

La Politique québécoise des universités définit l'université comme un service public et stipule que « *l'éducation, l'enseignement supérieur et spécialement la formation universitaire constituent un bien personnel et social.* » (Lucier, 2006, p. 28 et MEQ, 2000)

Selon Expert 7, lorsque les collègues universitaires revendiquent le statut de service public, tout ce qu'ils veulent dire, c'est que l'État doit payer. Or, selon lui, la typologie décrit bien ce qu'est le service public : c'est aussi la réponse aux besoins de la société.

Nos collègues, ils ne savent pas ce qu'ils disent quand ils revendiquent le statut d'un service public. Tout ce qu'ils veulent dire, c'est que l'état doit payer. C'est ça leur conception, mais ce que votre modélisation montre très, très bien c'est qu'un service public c'est quelque chose comment dire... dont les prestations ont un caractère récurrent, où la satisfaction des besoins de la société est absolument déterminante. (Expert 7, p. 12 et 13)

C'est aussi l'avis de la FQPPU qui s'exprimait ainsi en 1997 (p. 4) :

Souvent le caractère public de l'institution a été associé exclusivement à la source publique de son financement. S'il demeure essentiel, ce fondement n'est pas le seul car quel que soit le statut juridique des établissements, c'est la mission même de l'Université, sa responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des citoyennes et des citoyens et du développement des connaissances qui fait d'elle, d'abord et avant tout, une grande institution de nature publique. (FQPPU, 1997, p. 4)

L'efficience et la conception du service public

Est-ce que la recherche de l'efficience est un principe de la conception de service public?

Les opinions des experts divergent sur ce sujet. Selon Lucier (2006, p. 30), le statut de service public amène le corollaire voulant que l'université québécoise soit soutenue financièrement par l'État et conséquemment « *elles doivent faire preuve d'efficience dans leur organisation en utilisant de façon optimale les ressources mises à leur disposition. (...) voilà une chaîne argumentaire dont il faut faire attention.* »

Expert 7 affirme que le propre du service public est la récurrence des prestations, c'est-à-dire une organisation qui fonctionne à la norme et à l'efficience, l'apprentissage devenant secondaire dans une telle organisation.

Mais, dans le cas du service public, organisation apprenante oui, mais je dirais minimal parce que le propre d'un service public c'est la récurrence des prestations. Et donc, ce sont effectivement des organisations qui fonctionnent à la norme et à l'efficience. Bon, il faut apprendre si on veut avoir des gains d'efficience, mais comment dire... ce n'est pas

l'impératif... le poids de l'exigence d'apprendre... d'apprendre vite, d'apprendre beaucoup... d'apprendre en souplesse, n'est pas la même que dans une organisation qui est orientée marché ou une organisation qui est orientée entrepreneurship. Ça c'est sûr! (Expert 7, p. 13)

Selon Expert 7, le concept d'efficience est inhérent à la conception de service public. Le service public fonctionne à la norme et aux gains d'efficience. La préoccupation du gestionnaire de service public, c'est comment augmenter les résultats avec des ressources qui diminuent.

C'est un type d'organisation qui fonctionne à la norme, où les gains d'efficience sont extrêmement importants. D'ailleurs... ça je pense que vous ne l'avez pas identifié... pour avoir été longtemps dans l'administration publique, je sais qu'une des préoccupations principales d'un gestionnaire de service public c'est, avec des ressources qui ne vont pas nécessairement croître, de faire croître les *outputs*. Donc la recherche d'efficience est extrêmement importante. (Expert 7, p. 12 et 13)

Pour Expert 2, il existe des préjugés sur le concept d'efficience, il ne faut pas être gêné de rechercher l'efficience :

Moi je me rappelle, quand j'ai commencé à enseigner, je scandalisais mes étudiants à chaque fois, à chaque coup, je leur répétais, parce que je voulais provoquer; je disais : « Notre objectif c'est de travailler le moins possible. Donc, votre objectif, c'est d'arriver à travailler le moins possible, d'apprendre, d'atteindre les objectifs du programme, mais en travaillant le moins possible ». C'est ça l'efficience, finalement, parce que, quand on fait ça, ... on apprend en travaillant le moins possible... ça nous donne du temps pour les loisirs, ça nous donne du temps pour s'occuper de ses vieux parents, je ne sais pas trop... Alors que, si on prend tout son temps pour réaliser son programme, on n'est pas très efficient, finalement. On a tous intérêt à être efficient.

Je ne comprends pas l'espèce de réticence des syndicats, par exemple, des associations professionnelles, à cette notion d'efficience, parce que dans le fond... et là, on touche peut-être, justement, encore une fois, à la différence entre le discours... le discours politique, le discours stratégique, et la réalité parce que, dans le fond, on est une société qui est très efficiente; on est une société qui, naturellement, spontanément, de par les principes qui nous gouvernent... on cherche toujours à faire les choses en mettant le moins de ressources possible, en augmentant la productivité, mais on dirait qu'on est gêné de ça, comme si c'était... comme si on

présume que ça va être récupéré par d'autres, que c'est pas nous qui allons en profiter, finalement, qu'on travaille pour quelqu'un d'autre et donc que si on est plus efficace, si on admet qu'on est plus efficace, que c'est d'autres acteurs qui vont en profiter, de cette espèce de plus-value [...] Il y a là quelque chose que le chercheur doit essayer de clarifier, je pense. (Expert 2, p. 3 et 4)

Alors que les experts 2 et 7 semblent d'accord pour considérer le concept d'efficience comme un principe du service public, les experts 3 et 9 sont d'avis contraire.

Expert 3 propose de différencier le statut public des universités du modèle de gestion privilégié par le gouvernement. Il ajouterait une huitième conception à la typologie : la conception gestionnaire. Pour la conception gestionnaire, il faut que les universités soient dirigées par des personnes compétentes en gestion. Ce n'est pas la même chose. Il donne comme exemple de modèle de gestion : les contrats de performance.

Le statut public, ce n'est pas la même chose que le modèle de gestion privilégié par le gouvernement parce que, c'est vrai que le gouvernement, à tous les niveaux, avec les hôpitaux, les commissions scolaires, les cégeps, ça été beaucoup le boom des contrats de performance. [...] Les gens lui ont pardonné parce que ça été sa façon d'aller se chercher de l'argent. Ça, c'était habile : mais en même temps, ça a laissé dans les universités des choses... donner des subventions conditionnelles. On ne l'a pas pratiqué quand j'étais là, parce que ça n'a pas de sens. L'université est dans le trouble puis tu lui ajoutes du trouble. Tu as un proche qui est dans la misère... : « Je vais t'en enlever encore... » (Expert 3, p. 13)

Expert 9 (p. 6) est du même avis qu'Expert 3 : il faut aussi distinguer le service public de l'idée du modèle industriel (ou gestionnaire), ce qui n'est pas tout à fait la même chose : l'idée du modèle industriel, c'est d'abord celle de l'efficience, c'est-à-dire celle d'une organisation qui cherche des moyens pour atteindre un objectif de la manière la plus économique possible. Expert 9 propose l'ajout d'une conception gestionnaire qu'il différencie de la conception de service public, de la conception marché et de la conception entrepreneuriale.

Enfin, selon Expert 5, c'est dans le choix des indicateurs et des instruments de mesure que se révèle la portée de tous ces valeurs et principes.

L'idée de bien faire le travail, je veux dire... sans gaspillage, évidemment ça devrait être partout... ça va comme de soi efficience dans la façon de procéder. Mais ça dépend toujours de la mesure qu'on en fait... est-ce qu'on mesure en termes... de nombre d'années pour obtenir un certain nombre de diplômes?... C'est toujours dans les indicateurs et dans le choix des instruments de mesure que se révèle la portée de tous ces valeurs et principes. (Expert 5, p. 5)

Ces propos viennent remettre à jour les différentes critiques¹⁴ dirigées contre le gouvernement du Québec lors de l'adoption des modifications à la Loi sur l'administration publique en 2000 et la signature des contrats de performance en 2001. Ces nouvelles politiques ont été associées au courant du *new managerialism*. On a notamment reproché à ces politiques d'importer des principes du secteur privé dans le secteur public.

Les décisions du comité de validation

Étant donné que l'efficacité se définit comme la capacité de l'institution à définir de manière cohérente et à atteindre ses objectifs, le comité de validation considère le concept d'efficacité comme un concept transversal, les objectifs variant d'une conception à l'autre. Quant au concept d'efficience, tout en ne rejetant pas la pertinence de ce concept, le comité de validation estime qu'il ne fait pas partie des caractéristiques principales et inhérentes de la conception de service public. À la suite de ces discussions, le comité de validation retient les valeurs et principes suivant pour caractériser la conception de service public :

- la réponse aux besoins de la société;
- l'accès à l'université;
- la démocratisation.

5.2.1.1.2 Le système de gouvernance et le degré d'autonomie

La distinction entre service public et service étatique

Selon Expert 5, la typologie semble confondre service public et service étatique, ce qu'il faut éviter. Au Québec, les gens sont d'accord pour que les universités soient considérées

¹⁴ Voir entre autres, Demailly (2000), Giroux (2002), Freitag (1995), Deniger *et al.* (2004).

comme un service public, comme les services de santé. L'État met en place des mécanismes de financement pour que les universités puissent remplir leur rôle de service public, mais cela ne veut pas dire qu'on est d'accord pour que ce soit l'État qui planifie, oriente et décide dans un cadre hiérarchique.

Comme si l'État, qui est un des acteurs importants dans notre système démocratique qui est là où ça se passe si on veut l'articulation de comment on va se comporter collectivement, équivalait au service public. Et, dans mon esprit non, l'État a le mandat de s'assurer que les universités soient un service public. Donc, que les universités comme les hôpitaux, comme le système de santé, répondent aux attentes et aux besoins de la société, donc qu'elles mettent en place des mécanismes pour que ça se produise. Et quand on dit mécanismes aussi, accord de financement pour que les universités puissent remplir leurs rôles de service public. Mais ça ne veut pas dire que l'État doit planifier, doit orienter, doit décider, doit être, si on veut, le patron dans un ordre hiérarchique des universités... On n'est pas du tout d'accord pour des universités qui soient sous la responsabilité, si on veut, directe de l'État, au sens de la décision quotidienne et des orientations de la planification. Donc, la manière dont vous le présentez, on ne voit pas la différence entre un ministère et l'université. (Expert 5, p. 3 et 4)

Toujours selon Expert 5, l'État est plutôt garant de leur statut public. Il existe une loi qui encadre les universités, dont leur financement, ce qui veut dire qu'il est impossible qu'une multinationale puisse, par exemple, acheter une université et décider de ses orientations en fonction du profit. Toujours selon Expert 5, au Québec, on ne veut ni d'un système étatique, ni d'un système marché.

L'État est garant du fait que les universités puissent offrir un service public. Mais, bon... une grande partie, c'est le financement, bien sûr, et il y a une loi sur les universités, donc il y a un encadrement juridique pour ne faire que ça. Il n'est pas possible qu'il puisse avoir une multinationale qui vienne acheter l'université parce qu'elle a les moyens, je donne un exemple extrême... Donc, l'état devient garant du fait que les universités puissent jouer leur rôle. Ça m'apparaît important de le distinguer parce qu'un système où les universités seraient vraiment... un système étatique, bien, on en veut pas davantage, en tous les cas... au point de vue de la fédération qu'on voudrait des universités qui appartiennent à des multinationales ou qui appartiennent à une compagnie par actions où des actionnaires viennent décider des orientations en fonction du profit. (Expert 5, p. 4)

La gratuité des services

Expert 1 (p. 45) ne croit pas que la gratuité des services soit une caractéristique de la conception service public : « *La gratuité des services, ça n'existe pas.* » par contre, on devrait inscrire « *coûts assumés par la société* », selon Expert 6.

Les objectifs définis démocratiquement

Selon Expert 5, il faudrait aussi faire la distinction entre des objectifs définis par l'État, des objectifs définis par l'université et des objectifs définis de façon démocratique. De quelle façon sont élaborés les plans stratégiques dans les universités? Qui sont les gens qui définissent les objectifs? Est-ce le recteur? Un comité dont les membres sont nommés par l'exécutif? Est-ce le conseil d'administration? Si oui, qui sont les administrateurs? Sont-ils nommés par l'État? Sont-ils fonctionnaires? Sont-ils élus démocratiquement par leurs pairs à l'interne? Est-ce que la société est impliquée dans la définition des objectifs? Ces questions sont au cœur du débat actuel en cours sur la gouvernance des universités avec le dépôt en commission parlementaire du projet de Loi 38 (FQPPU, 2009).

Les conceptions américaine et française du service public

Selon Expert 9, il faut distinguer une conception américaine du service public : une institution relativement décentralisée au service de la société, du développement social, économique et culturel qui n'a pas peur d'être utile; d'une conception du service public que l'on peut nommer napoléonienne (française) qui se veut plus centralisée et bureaucratique. La définition proposée du service public bureaucratique ou planifiée ressemblerait à la conception française qui n'est peut-être pas le modèle d'université le plus moderne.

C'est la seule que vous appelez service public? Même si vous lui donnez une petite version plus bureaucratique ou plus planifiée que ce que les penseurs américains du début du XX^e siècle qui ont pensé à cette conception de l'université au service de la société, ils n'y voyaient pas une version à la française, napoléonienne. Ça restait une institution relativement décentralisée, mais dans sa vision d'elle-même, elle était au service de la société, du développement social, économique, culturel, etc. Elle n'avait pas peur d'être utile, c'est ça l'idée de service, c'est une université qui a pas peur ... « d'être utile à la société ». Effectivement, historiquement, il y a deux versions : la version américaine, c'est là où ça s'est développé le plus et il y a eu la version napoléonienne, et puis celle des pays de l'Europe de l'Est. Celle des pays d'Europe de l'Est n'a pas

survécu... la chute du mur de Berlin ... et la française n'est peut-être pas le modèle d'université le plus moderne. (Expert 9, p. 3)

Expert 9 est d'avis qu'il faudrait faire cette distinction.

Il y a une distinction à faire entre une conception du service public qui pouvait signifier une forte centralisation universitaire, une forte soumission de l'institution à l'état à la française, où le système éducatif d'ailleurs de la maternelle jusqu'à l'université, c'est une institution publique intégrée à l'État, les employés sont des fonctionnaires, c'est le ministre qui décide de tout, etc. Ça c'est une conception du service public fortement centralisé. Il y a des pays où on peut avoir une conception de l'université service public, mais qui s'accommode d'une bien plus grande autonomie de l'organisation et de l'institution. Et, c'est le cas aux États-Unis, les universités se conçoivent en termes de service public, mais pas en associant directement service public avec état centralisé. Je pense qu'il y aurait peut-être une distinction à faire à ce niveau-là. (Expert 9, p. 5)

Selon Expert 7, l'université française est une université normalisée.

L'université française, c'est une université de service public, c'est une université où tout ce qui est normalisable a été normalisé, où la planification est très bureaucratique, où l'état décide tout, même de l'affectation des professeurs université par université, etc. Ça, c'est un modèle de service public, ce n'est pas ça que les gens réclament ici, mais moi je ne pense pas que ce soit le bon modèle non plus. (Expert 7, p. 14)

Expert 9 propose de ne pas se référer au système français dans notre typologie ou dans notre texte. Même les Français, précise-t-il, tentent de s'éloigner d'une conception centralisée du service public.

Les collèges américains et les universités... pas les grandes universités, mais les universités régionales ou les universités d'état qui sont des universités publiques sont relativement accessibles et relativement... enfin avec une offre de services relativement large, diversifiée, pas trop dispendieuse. En tous les cas, ce n'est quand même pas le pays au monde où la proportion d'une génération de jeunes universitaires est la plus élevée. C'est donc relativement accessible, mais ce ne sont pas des institutions napoléoniennes gérées par l'éducation nationale jusque dans le moindre détail. Même la France avec les dernières législations s'éloigne du modèle fortement planifié, elle veut donner de l'autonomie aux présidences d'universités et aux conseils d'universités. Ils se sont inspirés

d'ailleurs de l'Amérique du Nord et en partie, semble-t-il, du Canada et du Québec pour autonomiser un peu plus.

Mais autonomiser le fonctionnement ou la gouvernance, ça ne veut pas dire que l'institution perde nécessairement sa finalité. C'est juste qu'on considère que, pour y arriver, il y a d'autres chemins justement plus efficaces, plus efficients, plus souples. Ce qui fait que je ferais peut-être une petite différence, une petite distinction. En tous les cas, moi ce que j'appelais dans mon texte l'université de services, je ne référerais pas au modèle français. (Expert 9, p. 5)

Selon Expert 7 (p. 17), dans une conception de service public, si l'on considère l'équité, la démocratisation et l'accès à l'éducation comme des principes et valeurs de la conception de service public, il faut ajouter la présence de normes explicites.

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère comme caractéristique principale du système de gouvernance vue à travers une conception de service public :

- une présence active de l'État;
- des coûts assumés principalement par la société;
- la démocratisation de l'université.

5.2.1.1.3 Les stratégies privilégiées

Il n'y a pas eu assez d'intervention des experts sur ce thème pour en faire une discussion élaborée.

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation propose les stratégies privilégiées suivantes dans une conception de service public :

- un plan d'action;
- le débat démocratique.

5.2.1.1.4 *L'enseignement et la recherche*

Selon Expert 5 (p. 17), le service public doit valoriser la diversité : la diversité de l'offre de formation et la diversité des approches et des modes de diffusion de la recherche. Pour assurer l'accès au plus grand nombre de citoyens, l'université de service public doit offrir une formation diversifiée à tous les cycles universitaires et en fonction des besoins de la société.

Selon Expert 9, la recherche dans la conception de service public est une recherche contextualisée qui vise à répondre aux besoins sociaux. Le service public n'est pas nécessairement défini par l'État, mais défini par un ensemble d'acteurs sociaux qui possèdent une certaine légitimité démocratique :

La recherche contextualisée, c'est une manière de répondre à des besoins sociaux, c'est perçu comme ça. Donc, on est dans le service public. Mais un service public défini non pas nécessairement par l'État, mais par un ensemble d'acteurs sociaux... des syndicats, des groupes communautaires, des professionnels en exercice et toutes sortes d'autres acteurs, même économiques : oui, tout à fait. Une vision un peu plus décentralisée ou un peu plus déconcentrée ou, en tous les cas,... un peu plus diversifiée du service public, bien oui, bien sûr!

Travailler avec des groupes communautaires ou avec des acteurs de l'économie sociale comme ça se fait dans des projets de recherche, ce n'est pas travailler nécessairement avec le ministère de ceci ou de cela, mais c'est travailler avec des acteurs sociaux qui ont une certaine légitimité démocratique. Et, en ce sens là, on est dans le service public. On est dans le service public dans le sens où on n'est pas là pour faire du fric ou améliorer sa propre position, on est là pour répondre à des besoins d'acteurs sociaux.

Moi je trouve que ça rentre dans le deuxième modèle de Gibbons et ça rentre dans... je combine ça parce qu'il y a quelque chose d'académique, c'est quand même l'université. C'est quand même la recherche d'un savoir, mais ce n'est pas un savoir totalement libre et puis ce n'est pas un savoir totalement désincarné ou désintéressé, c'est un savoir qui veut répondre à des interrogations d'acteurs sociaux. [...] Le mode deux n'est pas un corps étranger au mode un, c'est une extension du mode un. C'est donc quelque chose qui est sorti du mode un. Ce n'est pas pareil comme quelque chose qui vient de l'extérieur et qui vient « contaminer » le noyau dur, au contraire c'est sorti du noyau dur. (Expert 9, p. 19)

Expert 1 suggère la recherche-développement pour caractériser la recherche dans une optique de service public comme Lessard (2002, p. 42) qui définit la conception de service en se référant aux écrits de Whitehead (1929).

Contrairement à Newman et aux tenants de l'éducation libérale, Whitehead insiste pour que la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Loin de considérer la culture et la science comme des fins en elles-mêmes, il n'a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile. (Expert 1, p. 1)

Lessard (2002, p. 143) précise que la rencontre de la théorie et de l'action correspond à une nécessité sociale tant pour l'étudiant que pour le chercheur et que, dans l'optique du service public américain, *« l'université se caractérise par une forte symbiose entre l'action et la réflexion, c'est d'ailleurs ce qui en assure l'insertion sociale et en fait un foyer de progrès social. »*

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère qu'une conception de service public valorise :

- une offre de formation et de recherche en fonction des choix démocratiques et des besoins diversifiés de la société;
- la recherche-développement;
- la diversité des méthodologies de recherche et des modes de diffusion.

5.2.1.1.5 L'évaluation de la performance

La reddition de compte et l'imputabilité

Expert 9 est d'avis que, depuis quelques années, la reddition de compte des universités est axée essentiellement sur des indicateurs de résultats au nom de l'efficacité et de l'efficience. Il croit qu'il est important d'élargir la problématique de la reddition de compte en tenant compte de la complexité des universités.

Bien, les constats ne me posent pas un problème insoluble, ce que vous semblez vouloir dire c'est que la question de la reddition de compte ou l'évaluation de la performance des universités pose problème parce qu'elle est présentement un peu réductrice. Si on se fie aux indicateurs les

plus couramment utilisés, axés sur essentiellement les résultats, oui je pense que c'est vrai, il y a une reddition de compte ou une imputabilité qui, depuis quelques années, est à peu près exclusivement centrée là-dessus, au nom de l'efficacité et de l'efficience, comme si l'université pouvait se réduire exclusivement à cela. (Expert 9, p. 1)

De l'avis d'Expert 3, les indicateurs actuels sont nés des pouvoirs régulateurs.

Autrement dit, l'ensemble des lunettes pour établir les performances des universités sont nées beaucoup de l'air du temps puis des objectifs de ceux qui contrôlent. C'est la loi 195, la loi qui a modifié la loi des universités, pour la reddition de comptes... On avait mis dans la loi un certain nombre d'indicateurs, tous les objectifs de diplomation. Là, on sent qu'il va s'établir des indicateurs du côté de ce qu'ils appellent la gouvernance. C'est bien *runné* cette affaire-là.

Bon! Alors les indicateurs qu'on a actuellement, ce sont des indicateurs, d'une certaine manière, qui ont l'air naturel, mais qui sont nés des pouvoirs régulateurs; et ça dépend des objectifs que les gens poursuivent. Un gouvernement qui demande des comptes, je vais vous dire quelque chose de brutal, ce n'est pas parce qu'il s'intéresse à la diplomation des enfants, c'est parce qu'il veut pouvoir dire aux autres missions de l'État puis tout ça...« Ça coûte cher l'université, mais ça marche bien. On diplômé du monde puis regardez : ils trouvent des jobs aussi. » (Expert 3, p. 3)

Expert 6 propose d'ajouter reddition de compte au gouvernement, mais surtout à la population.

Comme le Québec a fait un choix de service public et c'est vraiment pour ça qu'il gèle les frais de scolarité. Pour moi, la logique dominante c'est celle de service public, ça correspond à ça : gel des frais de scolarité; accès à l'éducation à tous les cycles; diversification de l'offre; [...] reddition de compte à l'État, mais aussi à la population...j'avais ajouté à la population parce que... pour service public et là je me rends compte que... peut-être qu'avec la situation difficile que vit l'UQÀM, l'on voit qu'il y a une demande de la population.

L'université fait un rapport à l'État oui, mais à la population parce que tout ça est public et c'est donc une reddition de compte que le vérificateur est appelé à faire à la population d'une certaine manière. Et les institutions sont appelées à dire à la population qu'est-ce qu'on fait, même si c'est la ministre de l'Éducation qui dit... donnez-moi votre rapport de... vos mesures de redressement... je pense que c'est comme ça qu'ils appellent

ça... bien la population veut savoir aussi. Et elle le fait en tant que représentante politique d'un gouvernement qui doit rendre des comptes. Alors moi probablement que je mettrais reddition de compte à l'État et à la population. (Expert 6, p. 10 et 11)

Pour la conception de service public, il faut rendre des comptes au gouvernement, mais surtout à la population. Expert 5 préfère le concept d'imputabilité à celui de reddition de compte.

[...] j'avais parlé de l'imputabilité qui est plus large ... L'imputabilité d'une université comme service public, ce n'est pas juste rendre des comptes sur un budget ou sur des orientations fixées par l'État, c'est sur des finalités qui sont plus larges, tant au plan intellectuel que financier ou budgétaire, que sur le plan de l'accès à l'éducation. Quand on parle de reddition de comptes, si on emprunte au monde des comptables... de la comptabilité, l'université ne peut pas rendre compte de sa mission globale à travers un système de comptes ou juste une mesure comptable. Évidemment, on compte les étudiants, on compte le temps qu'ils prennent pour leurs études, mais il faut qu'il y ait d'autres dimensions, sinon l'université se résume à de la fabrication d'humains formatés... Ce n'est pas ça l'université, il faut qu'il y ait autre chose! (Expert 5, p. 8 et 9)

Le dictionnaire Larousse définit l'imputabilité par la possibilité d'attribuer à quelqu'un la responsabilité de quelque chose. Selon le CSE (1999, p. 24), l'imputabilité constitue en quelque sorte l'encadrement moral exigé en démocratie dans l'exercice du pouvoir si partiel et fragmentaire soit-il en éducation. Le dictionnaire Larousse définit la reddition de compte comme l'acte par lequel un mandataire présente les comptes de sa gestion. Pour le CSE, l'imputabilité s'actualise dans la reddition de comptes pour répondre, notamment sur le plan de la gestion, à des exigences de transparence auprès des citoyens. Dans une perspective de service public, on évalue la performance pour rendre des comptes à la population et au gouvernement parce que les acteurs du système universitaire sont imputables. Il n'est pas facile, estimait le Conseil supérieur de l'Éducation en 1999, de délimiter dans quelle mesure les acteurs éducatifs sont imputables de ce qui arrive aux populations scolaires. Il est donc important de réfléchir sur les concepts d'imputabilité et de reddition de comptes ensemble.

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation propose de retenir comme moyens d'évaluation privilégiés par une conception de service public :

- une reddition de comptes à l'État et à la population basée sur le principe de l'imputabilité indissociable de la responsabilité;
- l'audit institutionnel.

5.2.1.1.6 Les critères

Les décisions du comité de validation

Notre étude se limite à la proposition de critères d'évaluation comme illustration concrète de chacune des conceptions. Ces critères ne font pas l'objet d'une analyse extensive. Le comité de validation n'a pas retenu les commentaires des experts sur les indicateurs. Voici les principaux critères retenus par le comité de validation qui caractérisent la conception de service public :

- l'atteinte des objectifs sociétaux;
- l'équité;
- les services à la collectivité;
- le développement régional;
- l'accès et réussite du grand nombre;
- l'intégration citoyenne et professionnelle des étudiants à la société.

5.2.1.1.7 Le résumé des principales modifications proposées par les experts

Le tableau 25 résume les principales modifications proposées par les experts.

Tableau 25. Modifications proposées par les experts : conception service public

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Modèle proposé	Planification bureaucratique État Autonomie modérée	Réponse aux besoins de la société Accès à l'éducation Démocratisation Normes explicites Efficacité	Le plan	Gratuité des services Accès à l'éducation Diversification de l'offre (adultes, formation continue, formation professionnelle)	Recherche subventionnée et orientée vers les besoins de la société (intervention de l'État)	Reddition de compte	Accès à l'éducation Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Rétention des étudiants Réussite des étudiants Intégration des étudiants à la société
Expert 1		Participation au développement économique et durable de la collectivité Formation de l'élite professionnelle		Formation de l'élite professionnelle Enlever gratuité des services	Recherche-développement		Développement Régional Local Territorial Mondialisation
Expert 2							

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 3							Ajouter indicateurs de la valeur ajoutée
Expert 4							Déplacer réussite des étudiants, rétention des étudiants et durée des études dans académique Remplacer intégration des étudiants à la société par développement de l'autonomie et de la liberté des peuples et des personnes
Expert 5	Remplacer planification bureaucratique de l'État par Démocratisation de l'université Financement par l'État		Remplacer le plan par débat démocratique		Remplacer intervention de l'État par recherche qui répond à un choix démocratique ou au bien commun	Remplacer reddition de compte par imputabilité	Ajouter atteinte des objectifs sociétaux définis de façon démocratique

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 6	D'accord avec autonomie modérée Ajouter : État « interventionniste »	Ajouter : normes explicites « de gestion » Remplacer réponses aux besoins de la société par « Efficacité pour répondre aux besoins du milieu et de la société. »	Ajouter : plan « d'actions »	Remplacer gratuité des services par coûts réduits des services. Ajouter : accès « à l'enseignement supérieur à tous les cycles. » Ajouter « formation forte au premier cycle. »	Ajouter : recherche orientée vers les besoins de la société subventionnée ou non subventionnée.	Ajouter : reddition de compte « à l'État et à la population »	Remplacer : éducation par enseignement supérieur. Ajouter « réussite du plus grand nombre » d'étudiants. Ajouter « intégration citoyenne et professionnelle »
Expert 7		Ajouter efficience					Ajouter efficience
Expert 8	Autonomie modérée?					Reddition de compte au gouvernement	
Expert 9	Ne pas se référer au modèle français						
Expert 10							
Expert 11				Déplacer formation continue dans marché			

5.2.1.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception service public

Le tableau 26 présente le degré de clarté attribué à la conception service public en fonction des commentaires des experts selon l'échelle décrite ci-dessous.

Tableau 26. Jugement des experts sur la clarté : conception service public

Experts	Clarté
1	2
2	4
3	3
4	3
5	1
6	2
7	3
8	3
9	2
10	4
11	4
Moyenne	2,82/4
Écart type	0,98

Échelle :

4- Clair : aucune modification proposée

3- Assez clair : modifications mineures proposées

2- Peu clair : modifications proposées

1- Pas clair : propose une autre définition

Expert 5 a discuté et proposé plusieurs modifications de la conception du service public qui impliquent une redéfinition du concept de service public, plus près des besoins de la société que de la mainmise de l'État. Experts 1, 6 et 9, sans proposer une nouvelle définition, ont soumis des modifications et des distinctions importantes. Experts 3, 4, 7 et 8 ont avancé des modifications mineures qui n'affectent pas le sens de la conception et Experts 2, 10 et 11 n'ont pas apporté de modifications et semblaient d'accord avec les

définitions soumises. Sur le plan de la clarté, la conception service public a obtenu une note globale de 2,82. Le jugement des experts est assez semblable (écart type 0,98).

5.2.1.1.9 La définition optimale

Voici la définition optimale de la conception service public. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 27. Définition optimale : conception service public

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse aux besoins de la société • Accès à l'université • Démocratisation • Normes explicites 	<ul style="list-style-type: none"> • Démocratisation de l'université • Présence active de l'État et de la société • Coûts assumés principalement par la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'action • Débat démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Offre de formation en fonction des besoins diversifiés de la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche qui répond aux besoins de la société • Valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion • Recherche développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité • Reddition de compte à l'État et à la population • Audit institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Accès et réussite du plus grand nombre • Équité • Atteinte des objectifs sociétaux • Services à la collectivité • Développement régional • Intégration citoyenne et professionnelle

5.2.1.2 La consistance logique de la conception service public

Trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique d'une conception : existe-t-il des réalités significantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception correspond à un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise? Est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.1.2.1 Les réalités significantes et types les plus représentatifs

Le tableau 28 résume les principales réalités associées à la conception de service public selon la perception des experts. Il indique également si cette conception figure parmi les types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 28. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception service public

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1		X
2	UQ, UQAR	
3	UQ-UQAC-UQAR-UQÀM	
4	UQ	X
5	Toutes les universités	X
6	UQ	X
7	Service social Faculté de médecine	
8	UQ et toutes les universités	X
9	Hôpitaux universitaires Science au service de la médecine	
10	UQ Département du management	
11	UQ	X

Expert 2 associe la conception de service public à l'Université du Québec. Il précise qu'au début, cela a pris un certain temps avant de convertir les professeurs embauchés, issus de valeurs plus académiques, à une finalité davantage axée sur le service public.

À l'UQ, on s'est présenté, effectivement, comme service public; [...] On s'est débattu beaucoup avec ça, nous autres, en sciences sociales, à l'UQÀM parce qu'on était dans la ligne service public, c'est évident.

Mais en même temps, on était des sociologues, des historiens, des économistes. [...] Il fallait essayer d'arrimer ensemble une conception, une finalité service public avec des valeurs, des connaissances, des savoir-faire, souvent, qui étaient plus académiques. [...] Ça a pris du temps... Ça s'est fait au prix d'une reconversion. (Expert 2, p. 4)

Expert 3 qualifie l'UQÀM d'université urbaine ou d'université de l'accessibilité.

Ben oui! Ça dépend. Ce que je veux dire, c'est qu'il y a des accents. L'UQÀM est une université urbaine. Ce sont les enfants de la loi 101. C'est l'université, d'une certaine manière, d'accessibilité. Dans le réseau de l'UQ, 60% des étudiants sont de la première génération d'étudiants. C'est encore ça. Alors ça, ça change les affaires. Papa et maman ne sont pas diplômés universitaires. Il n'y avait pas nécessairement beaucoup de livres à la maison. Ce sont les premiers.... Ce n'est pas la même *job*. (Expert 3, p. 3)

Expert 7 suggère l'université française pour illustrer la conception de service public.

L'université française, c'est une université de service public. C'est une université où tout ce qui est normalisable a été normalisé, où la planification est très bureaucratique, où l'état décide tout, même de l'affectation des professeurs université par université, etc. Ça c'est un modèle de service public, ce n'est pas ça que les gens réclament ici, mais moi je ne pense pas que c'est le bon modèle non plus là... (Expert 7, p. 14)

Si deux experts sont d'avis que c'est la conception de service public qui caractérise le mieux l'ensemble des universités québécoises, six experts sur onze croient que le réseau des UQ, issu de la réforme Parent, est plus particulièrement marqué par cette conception. Par ailleurs, six experts sur onze croient que la conception de service public est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

5.2.1.2.2 *Les éléments distincts*

La majorité des experts croit que la conception de service public est une conception distincte. Cependant, de l'avis d'Expert 3, s'il s'agit d'une conception distincte, elle n'est pas isolable de l'ensemble. Certains experts (1 et 2) ont fait des rapprochements entre la conception de service public et la conception marché qui, en raison de leur caractère utilitaire, veulent répondre à des besoins externes, l'une aux besoins de la société et l'autre aux besoins du marché. Des experts (5 et 6) ont aussi questionné l'évaluation de la performance vue comme une reddition de compte pour la conception de service public et la conception politique. La conception de service public veut faire la preuve que l'université atteint les objectifs sociétaux, alors que la conception politique cherche à satisfaire l'ensemble des parties prenantes tout en tentant de présenter une image favorable auprès de l'opinion publique. De plus, Expert 9 a fait aussi quelques rapprochements entre la recherche vue dans une optique de service public et celle vue dans une optique d'organisation apprenante. Les conceptions de la recherche de ces deux conceptions se rapprochent, selon lui, du mode deux des connaissances proposé par Gibbons.

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception service public

Dans l'ensemble les experts ont largement commenté et discuté la conception de service public. Ils ont suggéré des modifications et des distinctions pertinentes. « *Aujourd'hui, l'université québécoise est devenue une institution de survie économique (et donc nécessairement liée à l'accessibilité) et de développement durable* » (Expert 1, p. 15). L'université dans une économie dite du savoir devient un élément clé de l'économie et c'est ainsi qu'on assiste au passage de quelque chose de *plaisant* comme un musée à quelque chose d'extrêmement utile, précise Expert 1. C'est aussi l'avis d'Expert 2 qui croit que les universités ont beaucoup évolué ces dernières années. Elles sont passées de valeurs plus académiques à des finalités de service public.

Aujourd'hui, l'ensemble des universités québécoises est financé essentiellement par la société et la conception service public les influence à des degrés divers.

Je pense que, comme elles sont financées, surtout au Québec, essentiellement par la société, et qu'il y a eu beaucoup d'incitatifs autour de ça, par le financement et par la gratification aussi des acteurs...alors... maintenant, c'est devenu quelque chose qui est beaucoup plus accepté (le service public), qui n'est pas lié, je pense, à une université en particulier. Mais ça influence à des degrés divers. C'est sûr, ça n'influence pas McGill de la même façon que ça va influencer Concordia. (Expert 2, p. 5)

Expert 2 croit que les universités ont beaucoup changé parce qu'elles ont perdu leur position de monopole par rapport à la production de connaissances :

Je pense qu'une des raisons qui a amené ça, c'est le fait que les universités ne sont plus dans une position de monopole par rapport aux connaissances et donc, des connaissances, maintenant, il s'en crée pratiquement dans tous les milieux. Il y a des professionnels de haut niveau un peu partout, en fait, dans pratiquement toutes les disciplines. Les universités ont perdu leur monopole de la production de connaissances de haut niveau, ce qui les a amenées à se recentrer sur d'autres priorités. (Expert 2 p. 5)

Selon Hébert (2007) la définition de l'université comme service public est plus que jamais à protéger.

5.2.2 La conception académique

Comme pour la conception précédente, les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.2.1 La clarté de la conception académique

Le prototype de la conception académique soumis aux experts est présenté au tableau 29. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 29 présente le prototype de la conception académique.

Tableau 29. Le prototype de la conception académique

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	Gestion par les pairs	Autonomie institutionnelle	La recherche de l'excellence	Élitisme	Recherche libre	Évaluation par les pairs	Excellence académique
	Liberté académique	Excellence		Hauts standards de qualité	Recherche fondamentale		Soutien aux activités académiques
	Autonomie forte	Haut lieu de savoir		Disciplinarité	Recherche disciplinaire		Qualité des programmes
		Tradition		Transmission du savoir	Avancement des connaissances		Performance en recherche
		Culture		Formation initiale	Compréhension du monde		Rayonnement sur le monde
		Prestige		Formation à la recherche	Fonction critique		Prestige

5.2.2.1.1 *Les valeurs et principes*

Alors que les conceptions de service public et de marché recherchent l'adaptation à l'évolution de leur environnement de même que la réponse aux besoins de la société et du marché, la conception académique vise plutôt un idéal, elle veut orienter le mouvement général de la société. En effet, selon Freitag (2002, p. 326), l'université porte et exprime certaines finalités idéales qui transcendent la temporalité et l'espace. Ainsi, dans la conception académique, l'Université ne devrait pas être au service de l'Économie mais au service d'une Idée civilisatrice qui prône la formation à un idéal d'humanité, de culture, de vie commune (Freitag, 2002 p. 396). Cette idée d'humanité qui vise l'émancipation de la société dans sa globalité prend ses distances face au dogmatisme religieux, aux pouvoirs politiques, aux besoins du marché. La conception académique veut agir normativement sur le développement de la société.

La liberté académique

Selon Expert 9 la conception académique constitue le cœur de l'institution universitaire et la liberté académique s'y avère une valeur fondamentale.

La conception académique, c'est la tradition, c'est le cœur de l'institution. Elle s'est construite historiquement dans une lutte constante, une espèce de rapport d'autonomie et de dépendance entre l'institution et les pouvoirs étatiques, religieux, aujourd'hui on dirait économiques. Parce que l'université est une institution dépendante, elle a besoin de ressources, elle ne les produit pas elle-même. Mais, en même temps, elle ne peut rien faire si elle est assujettie à des pouvoirs, qu'ils soient culturels, religieux, politiques ou économiques. Alors, cette espèce de situation problématique où je suis toujours en situation de dépendance, mais en même temps, il faut que je garde un maximum de distance par rapport à ceux qui me donnent à manger, ce n'est pas évident. Ça ne l'a jamais été et ça perdure aujourd'hui, sauf dans quelques institutions qui ont réussi à se doter de fonds de dotation absolument faramineux comme quelques universités américaines. Mais, même là, il faudrait voir, probablement qu'avoir des fonds de plusieurs milliards de dollars, ça comprend certaines dépendances qui doivent causer parfois des petits problèmes. Mais, enfin, ils sont certainement dans une situation plus facile que, par exemple, les universités québécoises par rapport à l'État québécois. (Expert 9, p. 4)

Pour Expert 1 (p. 19), la conception académique c'est l'université de l'échange libre :
« *La première mondialisation est celle des universités. Les princes avaient peur de la*

mondialisation parce que les universitaires se promenaient et ils ramenaient des idées de partout. Et, de temps en temps, ça ne faisait pas l'affaire de tout le monde. »

Selon le CSE (2008, p. 12), la liberté académique peut se concevoir du point de vue de l'établissement ou de celui du professeur. À l'échelle de l'établissement, c'est la liberté d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre ou de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II, no 366).

Pour le professeur, la liberté académique se situe dans le prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique, ce qui confère aux professeurs le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche, leurs méthodes de travail ainsi que de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats (CSE, 2008, p. 12).

Selon le CSE (1995), la liberté académique va de pair avec la permanence des professeurs, ceux-ci ne doivent pas être menacés de perdre leur emploi au regard des choix professionnels, intellectuels et idéologiques qu'ils font comme le rappelle aussi Expert 1 (p. 9).

La recherche de la vérité, le développement du savoir, la fonction critique et la rigueur scientifique

Le cœur de l'université académique c'est aussi la préservation, l'avancement et la transmission des connaissances.

Parce que c'est ça qui est le cœur de l'université : préservation, avancement et transmission des connaissances. C'est ça qui est le cœur de l'université en fait. [...] Parce que haut lieu du savoir ça fait un peu tour d'ivoire. (Expert 5, p. 15)

Expert 2 s'interroge sur la conception académique comme modèle traditionnel. Il est d'avis que, même si ce modèle a subi des transformations profondes ces dernières années, il ne faut pas perdre de vue le rôle spécifique des universités, celui de la théorie, de

l'éthique, de la réflexion critique et de la méthodologie. Et, c'est d'autant plus vrai que l'université d'aujourd'hui a perdu le monopole de la production des connaissances.

Académique : ça c'est un gros problème... J'ai toujours dit : il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Autant, il fallait amorcer une réaction par rapport à ce qu'était le modèle traditionnel dans lequel on avait étudié, autant il ne faut pas perdre de vue et justement parce que l'université a perdu son monopole... c'est un paradoxe... mais parce que maintenant, il y a plein d'autres acteurs qui contribuent à créer des connaissances : quel est le rôle spécifique des universités? [...]

Donc, ce n'est pas l'académique au sens de la tour d'ivoire, qui crée des connaissances puis qui les stocke dans des bibliothèques, des bases de données, des ouvrages que personne ne va lire, mais c'est une université académique dans le sens de consortiums de recherche, d'équipes multidisciplinaires, multi-institutionnelles. Le rôle des universitaires, ça devrait être la réflexion critique, la méthodologie, la théorie, l'éthique, des préoccupations qui ne sont pas nécessairement des rôles assumés par d'autres acteurs, très correctement; chacun jouant son rôle dans une équipe. Donc, académique, pas au sens ancien du terme, mais peut-être académique au sens renouvelé; moi ça m'apparaîtrait, par exemple, il faut garder la place pour la recherche, c'est évident, recherche fondamentale. (Expert 2 p. 6)

La conception académique, c'est ce qui est le plus fortement institutionnalisé, c'est ce que les universitaires défendent becs et ongles depuis huit siècles (Expert 9, p. 4).

Les décisions du comité de validation

La conception académique est une conception normative. Elle correspond à un idéal recherché par la communauté universitaire et qui s'actualise autour des valeurs et des principes suivants :

- la liberté académique;
- la fonction critique;
- la rigueur scientifique;
- la recherche de la vérité et le développement du savoir.

5.2.2.1.2 Le système de gouvernance et le degré d'autonomie

L'autonomie institutionnelle

La fonction critique de l'Université est garantie par la liberté académique et l'autonomie institutionnelle. Au Québec, l'autonomie universitaire a pris son sens avec le rapport Parent. Dans l'esprit des commissaires, l'autonomie universitaire doit devenir un trait caractéristique de l'institution universitaire pour que cette dernière ne puisse appartenir à un groupe particulier ou se développer par cooptation de ses membres (CSE, 2008, p. 12).

La gestion collégiale

L'autonomie universitaire et la liberté académique ne peuvent se garantir que dans un contexte de gestion collégiale, c'est-à-dire : la participation de la communauté universitaire à toutes les instances de gestion. La gestion collégiale s'oppose ainsi au modèle hiérarchique de gestion.

Les conceptions académique et marché s'affrontent dans le débat autour du dépôt du projet de Loi 38 sur la gouvernance des universités. Quel poids doit-on attribuer aux acteurs externes au sein des conseils d'administration des institutions universitaires? Il existe également une tension dans les institutions entre une conception académique idéale et les réalités que vivent les universités.

Les organismes subventionnaires, les grands réseaux de recherche internationale et la liberté académique

Selon Expert 10, le modèle de gouvernance académique serait beaucoup plus celui dicté par les organismes subventionnaires et, dans ce sens là, il n'y pas de véritable autonomie académique. Il y a deux niveaux d'autonomie, selon cet expert : l'autonomie réelle et l'autonomie voulue par une conception académique.

Maintenant, votre modèle académique, c'est un modèle où le système de gouvernance, je vous dirais que c'est bien plus par les organismes subventionnaires. On se laisse beaucoup dicter par les organismes. Et en ce sens-là, [...] les professeurs comme producteurs ne sont pas si libres que ça dans ces universités-là, au contraire! Leur autonomie... dans le fond... eux aussi répondent à des exigences comme les autres répondent à des exigences de l'État en termes de démocratie, de services démocratiques ou des exigences de clients. Bien, ils répondent à des grands réseaux institutionnels de recherche. [...] Et ça, ça n'a rien à voir avec la liberté académique! Dans le fond ce qui les oriente c'est beaucoup

les grands réseaux de recherche internationaux, c'est véritablement les grandes fondations de recherche [...] Écoutez... moi quand je regarde mes jeunes collègues, ils n'ont pas le choix! Ils sont obligés de publier dans des revues avec comité de lecture! Ils ne sont plus libres, ils sont moins dictés dans leur offre que les autres... bien non! Ils sont aussi contraints, mais tout le monde veut, par ailleurs, la liberté académique [...] Mais ils sont très contraints! Alors, pour moi, autonomie est à deux niveaux et il faut le préciser. (Expert 10, p. 16 et 17)

Selon Expert 10, si la conception académique idéale recherche une autonomie forte, dans la réalité cette autonomie est modérée. Les contraintes imposées par les organismes subventionnaires affectent la liberté académique, mais aussi l'autonomie institutionnelle.

Le discours académique, selon Expert 7, est l'idéologie dominante dans le monde universitaire, c'est une conception normative; mais cela ne traduit pas bien le fonctionnement des universités. Si on veut fonctionner comme un service public, ce n'est pas évident que le modèle académique soit le bon modèle.

Le discours académique, c'est vraiment l'idéologie dominante dans le monde universitaire, ce qui est normal d'ailleurs, mais ça correspond très imparfaitement à la réalité de comment fonctionnent nos universités. Donc, c'est un discours normatif, la conception académique est une conception normative. Ça traduit assez mal la façon dont nos universités fonctionnent effectivement. [...] Mais le paradoxe du discours qu'on entend au Québec, c'est qu'on aurait une université de service public, mais qui devrait se gérer selon le modèle académique. Alors, il faudrait une sorte de main invisible pour que, dans le service public, les gens au bout soient bien servis... Si ce dont il s'agit c'est vraiment de fonctionner comme un service public, ce n'est pas du tout évident que le modèle académique soit le bon modèle. (Expert 7 p. 14)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère que la conception académique favorise un système de gouvernance qui privilégie :

- une autonomie institutionnelle forte;
- la gestion collégiale.

5.2.2.1.3 Les stratégies privilégiées

Expert 1 précise qu'il a des problèmes avec l'élitisme et la recherche de l'excellence comme stratégie privilégiée énoncées dans le prototype.

C'est qui la plus grosse université au Québec? McGill dit : « C'est nous autres la plus grosse université au Québec, c'est nous autres les premiers »... pfft! C'est intéressant! Là, l'Université de Montréal dit : « Bien non, non, non! Ce n'est pas McGill, c'est nous autres parce que nous autres, il ne faut pas juste calculer l'Université de Montréal, il faut calculer HEC, Poly avec nous autres parce que... » L'Université du Québec : « Non, non, non! La plus grosse université et la meilleure université au Québec c'est nous autres parce que c'est tout le monde. Alors, il faut calculer [...] » Là, Sherbrooke est rendu à dire : « Je suis rendu la plus grosse université et la meilleure université en région. » Alors moi, ce que je dis beaucoup dans mes conférences c'est... on confond souvent ce qui est plus gros et ce qui est plus vieux comme étant le meilleur. (Expert 1, p. 20 et 21)

Pour Expert 1 (p. 21) : « *quand on est dans la recherche de l'excellence, où il y a un premier, on est plus à l'université.* »

Si je suis dans l'excellence... le discours sur l'excellence et la performance c'est d'arriver le premier, souvent tu vois ça... chambre de commerce, papier... patente... *first in the world*... Mais c'est avec des niaiseries de même qu'on a une pénurie alimentaire aujourd'hui, à cause de la spéculation et je veux être le premier... Pas parce que je m'intéresse aux grains... c'est parce que je veux être le premier sur le rendement, au troisième quart dans le monde, pour que mon action vaille le plus cher possible. Mais là, à un moment donné, c'est une course suicidaire. Et ça, l'analyse macroéconomique est claire là-dessus. Si on s'embarque là-dedans, c'est une course suicidaire. Quand tu joues à l'excellence et à la performance, tu es sûr d'être dans la merde. (Expert 1, p. 21)

Expert 9 propose d'ajouter, dans le modèle académique, le capital de réputation, pour la conception académique, c'est la seule chose qui est intéressante.

Oui, oui, c'est bien important ça... à la limite, dans le modèle académique, la seule chose qui est importante, c'est le capital de réputation. La seule chose qui compte. (Expert 9, p. 14)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère qu'une conception académique favorise les stratégies suivantes :

- la recherche de l'excellence;
- le maintien de la tradition;
- les hauts standards de qualité;
- la sélection et l'élitisme (méritocratie);
- la préservation du capital de réputation.

5.2.2.1.4 L'enseignement et la recherche

La formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux et la formation à la recherche aux cycles supérieurs

Expert 9 (p. 3) propose un modèle académique à deux branches : l'université libérale « axée sur la transmission de la culture, des humanités, des grandes œuvres, donc axée sur la formation d'une élite, une communauté d'étudiants et de profs assez proches d'ailleurs avec le régime de l'internat et du tutorat. C'est un modèle d'éducation ça! » et le modèle plus récent de la recherche libre, « l'université allemande, qui est aussi une communauté de chercheurs et étudiants, une forte communauté autour du laboratoire, du centre de recherche. »

Ce sont les deux modèles... oui! C'est probablement les deux modèles historiques les plus forts. Le cœur de l'institution, c'est ça, c'est la formation ou l'éducation « d'une élite » par la tradition des grandes œuvres, les humanités, l'histoire, la philo, les lettres, les langues et la science, la science qui se fait dans le laboratoire ou une science libre. Oui! je pense que c'est ce que vous appelez le modèle académique. (Expert 9, p. 3 et 4)

La recherche libre, fondamentale et disciplinaire

Selon Expert 10, la liberté universitaire se voit de plus en plus contrainte par les organismes subventionnaires externes. La conception académique en voulant protéger la liberté académique prône une recherche libre et fondamentale. La recherche libre et fondamentale, comme le propose le mode 1 de connaissance de Gibbons (1994), est

gouvernée par la communauté académique et reflète ses intérêts et ses préoccupations disciplinaires et intellectuelles. L'étude de Lajoie (2009, p. 197) fait ressortir la diminution des subventions à la recherche libre de toutes contraintes en sciences humaines et sociales depuis le début du présent siècle. Elle allègue que les modes de subvention actuels, en imposant soit le travail en groupe, soit des objets déterminés, apportent d'énormes pressions sur les chercheurs et causent des entorses à la liberté universitaire.

La fonction critique et la valorisation de la diversité

Selon Expert 5, dans la conception académique, il serait important d'ajouter la valorisation de la diversité des approches méthodologiques et des courants de pensée :

Oui, de la diversité c'est important. C'est parce que c'est la possibilité d'exercer la fonction critique ou de faire de la recherche, d'avoir un processus de recherche, c'est parce qu'on est pas obligé de se conformer à une règle précise ou à un modèle, à une théorie. [...] C'est ce qui fait qu'on est pas sectaire, donc on peut explorer d'autres avenues et appartenir à différents courants de pensée et avoir droit d'exister dans le milieu universitaire.

Il y a des courants de pensée qui n'ont pas beaucoup de vie dans certains départements parce qu'on ne les laisse pas exister. On peut penser aux connaissances traditionnelles des premières nations, de certaines féministes mêmes qui ont fait leurs places à force de lutter. Mais il y a dans certains départements ou facultés d'universités où on ne sent pas trop leur place... en tous les cas, elles sont marginalisées beaucoup. Donc la diversité... oui, il faudrait ajouter ça. (Expert 5, p. 17)

Expert 5 est d'avis qu'il faut valoriser la diversification de la recherche ainsi que la diversification de ses modes et des lieux de diffusion.

Et des modes de diffusion et puis des lieux de diffusion. Ça va jusqu'aux médias, d'ailleurs. Eux n'exercent pas toujours bien leurs responsabilités, mais c'est aussi auprès de groupes, auprès de gens, dans des organisations, petites entreprises. [...] Oui, et trouver que c'est important dans la fonction des profs. Souvent, c'est quelque chose qui est faite en plus et que, si on le fait, bien c'est qu'on veut se donner plus de trouble parce que ce n'est pas le cœur de la tâche. (Expert 5, p. 21)

Selon Expert 5, il faudrait mettre davantage l'accent sur la vulgarisation scientifique et les publications dans les revues professionnelles ou d'actualités. Bien que, dans certains milieux, dans certaines professions, il y a valorisation; dans l'université en général, c'est plutôt dévalorisé.

C'est quelque chose de perçu comme inférieur souvent... dans le milieu universitaire... dans le fond, c'est une partie du milieu universitaire. C'est comme si les vrais bons publiaient dans une revue très cotée et les moins bons... ce n'est pas dit comme ça, mais c'est comme ça que ça se perçoit, parce que quand on veut être cité dans certaines revues et que ça donne un statut supérieur, et ça donne plus d'argent pour le financement, tout ça, évidemment ça a comme conséquence d'un peu déclassifier ceux qui ne le font pas... Mais, selon les domaines, l'intérêt de diffuser des connaissances, ce n'est pas vers les mêmes types de publics. (Expert 5, p. 21)

L'évaluation des retombées en recherche

Selon Expert 5, il faut voir les retombées autrement, pas seulement en termes de brevet ou de rentabilisation pour une compagnie, mais aussi en termes de retombées aux plans social, humain, politique, pour améliorer la qualité de vie, pour qu'il y ait moins de violence, moins de suicide.

Parce que des retombées, ça permet des brevets, ça permet d'être récupéré dans une compagnie parce que dans certains domaines, il faut tout de suite créer sa compagnie, rentabiliser une nouvelle molécule qui devient une pilule. Il y a cette volonté de retombées, mais il y a peut-être d'autres manières de voir les retombées qui sont, en fait, essentielles, mais qui ne paraissent pas au premier abord parce que c'est difficile à calculer avec des chiffres. [...] Le développement de la société, la capacité des gens de prendre en charge leur vie, de contribuer à ce qu'il y ait moins de violence, de contribuer à ce que la qualité de tous soit meilleure. Bon, ça c'est en mots, mais il reste que concrètement, ce sont des choses qui s'observent quelque part, quand il y a moins de suicides... Et les retombées au plan social, au plan humain, au plan politique sont plus difficiles à comptabiliser que des médicaments. [...] On devrait absolument y travailler parce que c'est peut-être de ça que la société a besoin. (Expert 5, p. 19)

La disciplinarité

Expert 7 ne croit pas que la conception académique ne soit pas ouverte à l'interdisciplinarité.

C'était vrai autrefois, mais je ne suis pas sûr que le modèle académique... maintenant c'est un modèle ouvert quand même à l'interdisciplinaire. (Expert 7 p. 7)

Par ailleurs, Expert 5 croit qu'il faut valoriser l'interdisciplinarité.

Parce que les disciplines se sont développées de manière aussi différentes à partir d'un corpus commun. La philosophie englobait les mathématiques [...]. Les disciplines de base englobaient plein d'autres disciplines qui, tout à coup, ont commencé à se séparer avec la masse de connaissances ou d'objets de recherches. Quand plus de gens [...] ont développé l'intérêt pour les choses intellectuelles ou tout ça. Il y a trois siècles, il n'y avait pas toutes ces disciplines aussi pointues, ni dans les études, ni dans la recherche ... Maintenant on est dans le pointu, pointu, pointu, il faut peut-être qu'on revienne... (Expert 5, p. 24)

Expert 5 est aussi d'avis, qu'aujourd'hui, il faut parler de recherche interdisciplinaire ou transdisciplinaire. La recherche disciplinaire oui, mais ce n'est pas la seule. Selon cet expert, cela fait partie de la conception académique.

Vous avez recherche disciplinaire... j'ai envie de dire que... ce n'est pas nécessairement juste interdisciplinaire, transdisciplinaire, ça pourrait être aussi... je ne sais pas pourquoi on met disciplinaire. [...] Les situations à mieux saisir, à mieux connaître dans la société, bon... c'est sûr que la tradition universitaire, c'est d'y aller par discipline. [...] Le travail interdisciplinaire de mise en liens des disciplines, ça fait partie aussi de la qualité du travail académique, qui ne peut pas être que disciplinaire. Parce qu'on peut dire... on va solutionner le problème ou comprendre comment un arbre pousse et se développe, mais on ne s'occupera pas du tout des moustiques, des bibittes, des ci, des ça. On ne s'occupera pas de rien d'autre, il y a comme quelque chose qui n'a pas de sens... Ce qui fait que académique c'est... il faudrait que ça soit quelque part... cet aspect [d'interdisciplinarité]... (Expert 5, p. 22 et 23)

Les décisions du comité de validation

S'il est important de valoriser la recherche interdisciplinaire, le comité de validation croit que la recherche interdisciplinaire correspond au mode 2 de connaissance de Gibbons

(1994) et que le mode 2 est revisité par les conceptions de service public, marché et apprenante. Le comité de validation croit que le mode 1 de connaissance de Gibbons (1994) correspond davantage au modèle de recherche de la conception académique. En accord avec les commentaires des experts, le comité de validation considère que la conception académique favorise :

- une formation axée sur la culture générale et scientifique;
- la recherche libre;
- la recherche fondamentale et appliquée.

5.2.2.1.5 L'évaluation de la performance

L'autonomie institutionnelle et la liberté académique peuvent expliquer une certaine résistance de l'université à l'ingérence étatique ou à une quelconque soumission aux impératifs du marché, de même qu'une certaine aversion pour tout ce qui touche la gestion et l'évaluation de la performance. Dans une étude récente menée au Royaume-Uni, Newton (2002) fait ressortir que la qualité continue à être interprétée comme une intrusion qui brime l'autonomie, comme un exercice d'inspection, une émanation bureaucratique qui implique du travail supplémentaire et qui engendre des comportements déviants pour plaire aux évaluateurs et protéger la réputation.

Selon Expert 5 (p. 18), la définition de la performance dans le milieu universitaire est devenue réductrice. Comment évaluer la mission académique? La performance dans le milieu universitaire ne s'évalue pas facilement à l'aide d'indicateurs quantitatifs. On ne devrait pas considérer les critères quantitatifs comme plus importants (Expert 5, p. 19). Certains diront que la performance dans le milieu universitaire ne peut s'évaluer que 30 ans plus tard lorsqu'il sera possible d'évaluer si les étudiants que l'on a formés réussissent leur vie sociale, familiale ou professionnelle.

Bien c'est parce que la définition est devenue tellement réductrice, la performance... on ne peut pas évaluer facilement la performance de manière quantitative. [...] J'entendais quelqu'un, ce n'est pas moi qui l'invente, dire récemment dans une rencontre... bien la vraie performance c'est quand on se rend compte que les étudiants qu'on a formés, 30 ans plus tard, bien ils réussissent leur vie professionnelle, ils réussissent leur

vie... Quand est-ce qu'on mesure ça? Ce n'est pas parce que... et il y en a qui ont eu le même diplôme et qui ne la réussisse pas dans le sens... qu'est-ce qui fait que les universités pourront dire au plan académique : « On a rempli notre mission »? (Expert 5, p. 18)

Depuis le rapport Parent, le Québec a mis en place les conditions d'émergence d'une véritable participation des universités québécoises aux circuits de la recherche contemporaine. Le développement de ce modèle de recherche a profondément marqué l'Université que nous connaissons (Lucier, 2006). Les frontières entre recherche appliquée, recherche orientée, recherche fondamentale et recherche-développement sont devenues de plus en plus floues et le critère dominant est devenu quantitatif (quantité des subventions par professeur, quantité de publications, quantité de contrats, etc.). Ce modèle, en se développant, est devenu le modèle dominant d'évaluation de la performance de l'enseignement supérieur. Il a influencé les critères de recrutement, d'évaluation et de promotion des professeurs-chercheurs et il a inspiré toute une série de palmarès des universités. Si, aujourd'hui, les universités québécoises peuvent être fières de faire partie des « ligues majeures », certains déploreront toutefois les conséquences du changement de paradigme : alors qu'autrefois la recherche nourrissait l'enseignement, aujourd'hui on se dégage de l'enseignement pour faire de la recherche.

Expert 5 dénonce le fait que le prestige universitaire n'est pas nécessairement toujours relié à des motifs intrinsèques à la connaissance ou à la qualité académique. On donne beaucoup de prestige aux chercheurs qui obtiennent de grosses subventions de recherche :

Oui, bien ça découle un peu de ce qu'on vient de dire, je pense. Le prestige, souvent, il est lié à des motifs qui ne sont pas nécessairement intrinsèques à la connaissance ou à la qualité académique. Parfois le prestige, c'est bien... c'est correct, il est bien attribué, il y a des gens qui ont du prestige et c'est lié à une profondeur de pensée ou tout ça. Mais il y en a d'autres, c'est pour des raisons qui sont pas liées à la connaissance. Celui qui a eu la plus grosse subvention... bon... il y a une capacité à se positionner stratégiquement pour l'argent, qui n'a pas toujours un lien direct avec le contenu. (Expert 5, p. 22)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère qu'une conception académique favorise dans son évaluation de la performance :

- une évaluation par les pairs avec reconnaissance externe;
- la reconnaissance internationale;
- l'agrément.

5.2.2.1.6 Les critères

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, voici les critères d'évaluation de performance privilégiés par la conception académique :

- l'excellence académique;
- la qualité des programmes;
- la notoriété en recherche;
- la diversité de la recherche;
- le rayonnement sur le monde;
- le prestige et les distinctions.

Comme l'ont fait remarquer plusieurs experts, il faut redéfinir et préciser, à l'aide d'indicateurs, les concepts d'excellence, de qualité et de performance en fonction des valeurs et des principes de la conception académique.

5.2.2.1.7 Le résumé des principales modifications proposées par les experts

Le tableau 30 résume les principales modifications proposées par les experts.

Tableau 30. Modifications proposées par les experts : conception académique

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Modèle proposé	Gestion par les pairs Liberté académique Autonomie forte	Autonomie institutionnelle Excellence Haut lieu de savoir Tradition Culture Prestige	La recherche de l'excellence	Élitisme Hauts standards de qualité Disciplinarité Transmission du savoir Formation initiale Formation à la recherche	Recherche libre Recherche fondamentale Recherche disciplinaire Avancement des connaissances Compréhension du monde Fonction critique	Évaluation par les pairs	Excellence académique Soutien aux activités académiques Qualité des programmes Performance en recherche Rayonnement sur le monde Prestige
Expert 1		Ajouter : Échange libre Il remet en question l'élitisme et la recherche de l'excellence comme caractéristique de cette conception	Retirer recherche de l'excellence	Retirer élitisme			Il ajouterait mondialisation, échange libre ou internationalisation

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 2	Perte de monopole de la connaissance	Ajouter : Réflexion critique Méthodologie Théorie Éthique		D'accord avec l'élitisme pour caractériser cette conception	Ajouter : Équipe multidisciplinaire et multi-institutionnelle Consortium de recherche		
Expert 3							Ajouter qualité académique Qualité des diplômés
Expert 4							
Expert 5		Remplacer haut lieu de savoir par avancement, préservation et transmission des connaissances		Remplacer disciplinarité par interdisciplinarité	Ajouter valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion		
Expert 6			Ajouter développement du savoir et des connaissances et recherche fondamentale	Ajouter formation générale et formation à la recherche aux cycles supérieurs	D'accord avec la recherche disciplinaire	Ajouter comparaison internationale	Ajouter rayonnement sur le monde par les publications et les découvertes scientifiques
Expert 7							

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 8							
Expert 9		Deux branches : Université libérale (élite) Université de recherche (allemande) (communauté de chercheurs) Ajouter capital de réputation	Ajouter Fonds de dotation		Mode 1 des connaissances de Gibbons		
Expert 10	Ajouter organisme subventionnaire et grands réseaux de recherche						
Expert 11						Préciser le niveau d'évaluation par les pairs, évaluation des profs ou de l'organisation	

5.2.2.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception académique

Le tableau 31 présente le degré de clarté attribué à la conception académique en fonction des commentaires des experts selon l'échelle décrite ci-dessous.

Tableau 31. Jugement des experts sur la clarté de la conception académique

Experts	Clarté
1	1
2	1
3	3
4	4
5	1
6	1
7	4
8	4
9	1
10	3
11	4
Moyenne	2,45/4
Écart type	1,44

Échelle :

4- Clair : aucune modification proposée

3- Assez clair : modifications mineures proposées

2- Peu clair : modifications proposées

1- Pas clair : propose une autre définition

Les experts ont proposé plusieurs modifications à la conception académique, son essence n'est pas facile à saisir. Si les experts savent ce que n'est pas la conception académique, il est plus difficile de décrire ce qu'elle est. Seulement quatre experts l'ont considérée comme claire. Cinq experts ont proposé des modifications importantes. Les jugements des experts divergent. Il s'agit du plus grand écart type (1,44).

5.2.2.1.9 La définition optimale

La définition optimale de la conception académique se retrouve au tableau 32. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 32. Définition optimale : conception académique

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de la vérité et développement du savoir • Liberté académique • Fonction critique • Rigueur scientifique • Disciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie institutionnelle • Gestion collégiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de l'excellence • Sélection et élitisme (méritocratie) • Maintien de la tradition • Assurance du capital de réputation 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinarité • Transmission des connaissances (savoir) • Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux • Formation à la recherche aux cycles supérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche libre • Recherche fondamentale et appliquée 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par les pairs avec vérification externe • Reconnaissance internationale • Agrément 	<ul style="list-style-type: none"> • Excellence académique • Avancement des connaissances • Qualité des programmes • Notoriété en recherche • Rayonnement sur le monde • Prestige et distinctions

5.2.2.2 La consistance logique de la conception académique

Comme pour la conception précédente : trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception : Existe-t-il des réalités signifiantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise? Est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.2.2.1 Les réalités signifiantes et types les plus représentatifs

La majorité des experts ont donné des exemples illustrant la conception académique. Ils se sont de plus prononcés si cette conception est parmi les types les plus représentatifs de la réalité québécoise, comme l'illustre le tableau 33.

Tableau 33. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception académique

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1		X
2	UQTR, U de M, Laval	
3	McGill	
4	U de M.	X
5		
6	Disciplines : les lettres, les sciences humaines et sociales, la philosophie, l'histoire, la sociologie, la physique, les mathématiques; McGill : marché et académique	X
7	La gestion est partagée entre l'académique, le marché et l'entrepreneurial	X
8	McGill, Université de Montréal, Université Laval et même l'UQÀM malgré ses problèmes actuels	X
9	Université libérale Université recherche	
10	Les grandes universités de recherche; Économie, méthode quantitative	X
11	McGill, Harvard	X

Pour Expert 1 (p. 14), le rôle de l'université comme lieu de connaissances scientifiques libre et dégagé de toute contrainte « *il y a à peu près juste McGill qui l'a vécu au début du siècle.* »

Expert 3 donne des exemples de la conception académique versus la conception service public. Expert 3 associe l'université McGill à une conception académique et l'UQAC à une conception de service public en les comparant en fonction d'une conception différente de leur insertion dans une collectivité ou un territoire.

On comparerait Chicoutimi et McGill. Ce sont deux univers. J'avais déjà dit, moi, au principal de McGill (puisque c'était un copain) : « Imagines-tu que le recteur à Chicoutimi (à l'époque, c'était Bernard Angers) puisse dire aux gens de sa région : «Écoutez les gars et les filles! Vous avez de beaux DEC, c'est parfait ça! Je vous félicite, c'est bien! Mais pour venir ici à Chicoutimi, un DEC, c'est bien, mais en bas d'une cote R de tant, allez ailleurs... C'est mieux pour vous!» Pensez-vous qu'on peut dire ça à Chicoutimi? » La réponse est évidente. Ça a l'air de rien, mais ça veut dire que ce sont deux conceptions complètement différentes de l'insertion dans une collectivité ou dans un territoire. (Expert 3, p. 2)

Il compare la vocation internationale des deux établissements définis par le ministre.

Ils (McGill) calculent à l'avance la proportion des étudiants étrangers, puis des étudiants canadiens, québécois, qu'ils vont prendre, puis des francophones. Ils composent leur assiette d'étudiants ... à l'avance, la proportion des étrangers. Tu ne fais pas ça à Rimouski. Tu ne fais pas ça à l'UQAC, et ainsi de suite. (Expert 3, p. 2)

Expert 2 donne l'exemple de l'université de Montréal :

Je lis ici : académique, enseignement élitiste. Bon! Alors, prenons une autre université, prenons l'Université de Montréal. C'est assez amusant de voir qu'effectivement, pendant longtemps (maintenant, c'est différent), mais pendant longtemps, l'Université de Montréal se définissait comme une université académique, donc effectivement élitiste. (Expert 2 p. 4)

Cependant, Expert 2 fait remarquer qu'il n'existe pas de type pur :

La faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal a été, à Montréal, un facteur de démocratisation et d'accessibilité. De sorte que, entre ce qui est véhiculé comme image, en partant de certaines grandes facultés traditionnelles, notamment, de certains départements de sciences fondamentales, ce n'est pas représentatif de la totalité de ce qu'était l'Université de Montréal. Donc, c'est vrai, l'élitisme, ça faisait partie du type académique. Mais lorsqu'on veut l'appliquer concrètement à un

établissement, il faut faire un certain nombre de commentaires. (Expert 2, p. 4)

5.2.2.2.2 *Les éléments distincts*

Pour Expert 4 (p. 14), la conception académique est très importante, mais elle n'est pas exclusive à ce qu'est l'université.

Le rapprochement avec la conception service public: l'importance de la qualité de l'éducation

Expert 5 exprime un malaise avec le modèle idéal, car la qualité est aussi importante dans la conception de service public.

J'ai toujours un peu de difficulté avec un modèle idéal... c'est sûr que ça implique ça, que ça devient simpliste parce que l'aspect académique [...] je trouve que c'est très important, même dans le service public. Ça devrait être une valeur fondamentale parce qu'un service public, il faut que la qualité académique soit là. C'est sûr qu'on en parle pas là, mais je veux dire... c'est intrinsèque sinon on n'est pas dans une université, on n'est pas dans un... ce n'est pas comme si on était dans un dépanneur qui donne des cours accessibles à tout le monde. Ce n'est pas ça que, moi, j'entends par service public. (Expert 5, p. 15)

La différence entre académique et apprenante

Expert 11 (p. 24) croit que c'est un peu mélangé. Il croit que nous avons voulu faire une sous catégorie de la conception académique avec la conception apprenante. Il propose de mieux différencier les conceptions de l'enseignement et de la recherche entre l'académique et l'apprenante. Il ne comprend pas la différence.

Selon Expert 11, l'approche par compétence, c'est une conception académique :

Pour moi [...], l'approche par compétence, mettons, le peu que j'en sais, c'est académique ça! C'est comment transmettre le savoir... Ça c'est vraiment *teaching*, je veux dire... mais c'est comment développer le savoir puisque dans les compétences, il y a le savoir d'abord théorique, mais... donc c'est plus... c'est du académique, c'est une façon de faire son métier. [...] Mais l'université académique vous la caractérisez par la recherche de l'excellence, moi c'est comme ça que je l'ai vue. C'est McGill, c'est Harvard, c'est Laval dans ses espoirs, pas nécessairement dans sa réalité, mais je veux dire... (Expert 11, p. 25)

À l'heure actuelle, pour le comité de validation, les conceptions académiques et apprenantes sont différentes et leurs cas seront discutés dans la partie suivante.

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception académique

Une première remarque sur la conception académique : cette conception est beaucoup plus difficile à cerner et à définir. Les experts savent ce que n'est pas la conception académique, ce n'est pas la conception marché, ce n'est pas non plus la conception gestionnaire que les experts suggèrent d'ajouter à la typologie. La recherche fait ressortir la tension immanente entre une vision normative (ce que *devrait* être la conception académique) de la conception académique et une vision descriptive (ce qu'elle *est devenue* aujourd'hui). Quelle est la place de la recherche libre? Où se trouve la liberté académique? Est-ce que le modèle actuel s'éloigne des valeurs et des principes académiques?

De plus, les experts ont souligné les dérives actuelles de cette conception et ses inévitables conflits de valeurs avec les conceptions marché et gestionnaire. Il est important, selon eux, de redéfinir les critères d'évaluation en fonction des valeurs et des principes d'une conception académique qui fait ressortir la richesse de cette conception, l'essence même de l'université : la diversité des enseignements et de la recherche de même que le lien indispensable entre les deux.

5.2.3 La conception marché

Comme pour les conceptions précédentes, les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.3.1 La clarté de la conception marché

Le prototype de la conception académique soumis aux experts est présenté au tableau 34. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 34 présente le prototype de la conception marché.

Tableau 34. Le prototype de la conception marché

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Marché	Marché (système client) (demande) Autonomie faible	Compétitivité Efficience Rentabilité Niche stratégique	La position sur le marché	Commercialisation de l'enseignement Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Recherche orientée vers les besoins du marché et l'augmentation de la productivité Commercialisation de la recherche Recherche stratégique Recherche commanditée	Palmarès Balisage institutionnel Veille concurrentielle Audit	Recrutement des étudiants Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation Mondialisation Compétitivité Flexibilité et adaptabilité Efficience et rentabilité

5.2.3.1.1 *Les valeurs et principes*

La satisfaction de la clientèle et la position sur le marché

Dans la conception marché, l'université est vue comme une valeur marchande. L'idée d'un marché autorégulateur d'Adam Smith est à la base de ce mode de pensée. Avec l'avènement de la pensée libérale, c'est l'intérêt ou le désir d'acquisition qui agit comme force organisatrice de la société.

L'idée de marché, précise Expert 9, se préoccupe d'abord et avant tout de positionnement sur le marché et de satisfaction de la clientèle :

Alors, je crois que l'université marchande, sa préoccupation première, c'est d'assurer sa position sur un marché concurrentiel, donc d'offrir des produits pour lesquels il y aura des acheteurs, point! Et pour lesquels les acheteurs seront prêts à déboursier ultimement le prix requis ou pour lesquels éventuellement les acheteurs seront satisfaits... OK? Il faut qu'ils soient satisfaits. Sur un marché, il faut que le client soit satisfait. Le clientélisme, c'est ça, c'est de s'assurer que le client soit satisfait, que le produit soit bon ou pas bon, ultimement ce qui importe c'est que le client soit satisfait. (Expert 9 p. 6)

Pour Expert 9, l'idée de marché c'est aussi la rencontre entre un producteur de services et de biens et un futur consommateur ou acheteur, et la nécessaire négociation entre les deux pour qu'il y ait transaction dans un monde concurrentiel :

L'idée du marché c'est d'abord celle de la rencontre entre un producteur de services ou de biens et puis un futur consommateur ou un acheteur et de la négociation pour déterminer un prix et/ou des modifications dans le comportement d'un ou de l'autre pour qu'il y ait une transaction. C'est ça l'idée du marché, c'est l'idée d'une rencontre entre deux acteurs pour satisfaire aux besoins par l'ingéniosité du produit des autres si je peux dire ça comme ça. Et par définition... dans le modèle idéal, les marchés sont concurrentiels, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs producteurs, plusieurs consommateurs, alors il y a donc une concurrence. (Expert 9, p. 5 et 6)

Selon Expert 9, la logique marchande voudrait construire des programmes exclusivement en fonction des besoins des différentes clientèles :

La logique marchande [...], c'est par exemple construire des programmes exclusivement en fonction de la clientèle possible, c'est risquer de tomber

dans ce que certains appellent le clientélisme. C'est la concurrence de plus en plus forte entre les universités pour les étudiants. Et je crois qu'on rentre pour les quelques prochaines décennies, certainement dans une logique marchande très, très forte, donc dans une logique de concurrence en partie parce que démographiquement, il va y avoir un plafonnement. Oui! (Expert 9, p. 8)

Expert 3 est du même avis. Selon lui, ce qui caractérise la logique marché, ce n'est pas le commerce, mais la mise en ballotage. Au Québec, il y a peut-être seulement l'université McGill qui peut dire « *je suis ma vocation, les étudiants vont suivre* ». Ainsi, pour Expert 3, il y a des idéaux types qui correspondent moins à des choix institutionnels qu'à des diktats de *l'air du temps*.

Paradoxalement, ce qu'il y a de plus profond dans la logique de marché, ce n'est pas le commerce... c'est le ballotage... la mise en ballotage, je pense [...]. C'est la mise en ballotage! La logique du marché, c'est la logique du choix. J'achète ce qui me plaît ou j'essaie de vendre ce qui va plaire à quelqu'un. C'est profond ça... Ça veut dire que toutes les universités, et là on peut dire toutes les universités, sont confrontées à la logique de marché. Si elles n'entrent pas du tout là-dedans, elles se marginalisent, à moins d'être un cas tout à fait... Il peut y avoir des enclaves. McGill pourrait jouer un peu plus. « Je suis ma vocation, de toute façon, je vais trouver des étudiants. » Donc, il y a des grandes ligues. Il y a certains idéaux types qui correspondent moins à des choix institutionnels, des fois, qu'à des « c'est l'air du temps qui commande les choses ». (Expert 3, p. 3)

Selon Expert 5 (p. 14), pour certains pays de l'OCDE ou pour l'OMC, il n'est plus question du droit à l'éducation, mais l'enseignement supérieur est plutôt considéré comme une marchandise au même titre que des autos, du bois ou des « 2 par 4 ». On favorise l'échange au-delà du contenu.

Expert 9 (p. 6) donne l'exemple de la satisfaction des parents dans le monde scolaire :

Et, dans le monde scolaire américain, les tenants les plus purs d'une logique marchande disent : « Au fond, le seul indicateur pour une école publique, c'est le sondage sur la satisfaction des parents. Si les parents sont satisfaits, *that's it!* » Parce qu'on est dans une logique de concurrence, alors la satisfaction est ultimement la seule chose qui importe. Bien sûr, diront-ils, elle est coreliée à d'autres choses... à la

réussite académique des élèves, etc., mais ultimement qu'on soit efficace ou pas, qu'on ait des professeurs patentés ou pas, qu'on ait une grande bibliothèque ou un grand gymnase ou un grand club de ceci ou de cela, ce n'est pas ça qui est important. Ce qui est important, c'est que, ultimement, les parents soient satisfaits. Alors, si on a un sondage annuel qui nous dit que les parents sont satisfaits à la hauteur de 80% et que ça augmente dans le temps, *so bet!* On est correct! Ça, c'est une logique marchande. Ce n'est pas une logique nécessairement d'efficacité ou d'efficience. D'ailleurs, il y a des entreprises sur le marché qui deviennent paresseuses, qui cessent de se soucier d'efficacité et d'efficience parce que les clients sont satisfaits. Ils reviennent, ils en redemandent d'année en année, les produits se vendent, etc., ce qui fait qu'on ne se sent pas obligé de modifier une recette gagnante, on ne change pas... on ne change rien. (Expert 9, p. 6)

La compétitivité et la mondialisation

Selon Expert 4 (p. 22), la compétitivité, c'est complexe. Cet expert voit la compétitivité comme une espèce de radar. Est-ce qu'on est sur le radar quelque part? D'autre part, il se demande comment mesurer la compétitivité, si on mesure des nombres, ce n'est pas la même chose que la qualité. (Expert 4, p. 23)

Ça, c'est complexe. C'est drôle parce que la réflexion que je me dis... compétitivité, je dirais... j'ai juste une image... je la vois plus comme... est-ce qu'on est sur le radar quelque part? Le marché pour moi c'est l'extérieur, c'est le regard externe sur l'institution. Et compétitivité... c'est peut-être quelque chose d'important, mais je ne saurais pas comment opérationnaliser tout ça... Mais ce qu'on est capable peut-être d'opérationnaliser et qui rejoindrait la compétitivité c'est... est-ce que par exemple l'UQAC est sur le radar de x ou y individus / partenaires / institutions de l'externe? Est-ce que les chinois peuvent voir Chicoutimi sur leur radar? ... En comparaison de... peuvent-ils voir l'UdM... je peux dire qu'à l'UdM, les Chinois sont dans le radar... en tous les cas, les Chinois nous voient, mais est-ce que c'est les mêmes Chinois qui voient Chicoutimi que les Chinois qui voient l'UdM? Donc, compétitivité, moi je pense que ce qui va être important de situer... ce n'est pas seulement le fait que tu puisses être dans le radar de quelqu'un, mais de savoir, c'est qui le quelqu'un qui te voit. (Expert 4, p. 23)

Selon Expert 6, la compétitivité internationale est très importante dans une conception marché.

Compétitivité internationale. Ça, c'est très important. [...] C'est-à-dire que l'enseignement et la recherche entrent dans une logique de marché, donc deviennent compétitifs au niveau international dans un contexte de mondialisation. C'est ça que j'avais ajouté. (Expert 6, p. 12)

Par contre, selon Expert 5, le concept de mondialisation n'est pas du ressort exclusif de la conception marché. Les universités ont toujours beaucoup misé sur la mobilité des étudiants, des professeurs et des ressources.

Je trouve que mondialisation c'est bizarre de mettre ça là parce que ce n'est pas juste en économie qu'il y a de la mondialisation, ça traverse tout... comme l'académique, beaucoup d'ailleurs, parce que la connaissance a toujours été quelque chose d'ouvert, de transparent, en fait... S'il y a quelque chose qui croît à mesure qu'elle se partage, c'est bien la connaissance, si on réalisait ça vraiment... on changerait notre regard. Et la mondialisation y contribue, on n'appellerait pas ça toujours comme ça, mais je veux dire les universités ont toujours beaucoup misé sur la mobilité des professeurs, des ressources, des étudiants. Ce qui est différent ici c'est qu'on met des moyens parce qu'on pense qu'on va faire de l'argent avec cette mobilité-là, mais la mondialisation, ça devrait être, je dirais... on dirait, il y a une main sur le monde. (Expert 5, p.11).

La rentabilité

Le marché s'exprime beaucoup en terme de rentabilité de programme, précise Expert 5 (p. 13) : *« on ouvre un programme s'il est rentable et, si toutes les universités font ça avec tous leurs programmes, c'est-à-dire une évaluation fine coût/bénéfice; il y a des pans de la connaissance qui ne seront plus accessibles aux Québécois. Le gouvernement en imposant la rentabilité impose aussi sa logique. »*

Pour Expert 4 (p. 24), la rentabilité... ce n'est pas évident. Le concept de rentabilité serait davantage relié à la conception de service public, cela dépend du niveau de rentabilité. C'est le concept d'imputabilité de la conception service public qui impose la rentabilité. Dans la conception marché, on pourrait parler de rentabilité dans certains programmes de recherche en lien avec le secteur privé :

Oui. Parce que le marché, lui, sa préoccupation, encore une fois... c'est parce que j'ai des exemples clairs sur la recherche. Tu sais, tu as des chaires de recherche qui sont des chaires de recherche industrielles... Bien, une industrie, quand elle met cinq millions dans une chaire

industrielle, elle les met sous conditions. Moi, je mets cinq millions, vous me réglez tel problème. La rentabilité est définie, paramétrée... comme ça. (Expert 4, p. 25)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation retient les principes et les valeurs suivantes qui caractérisent la conception marché :

- des besoins d'une clientèle à satisfaire;
- la concurrence entre les institutions pour répondre à ces besoins;
- la rentabilité à travers des activités de production capable de générer une marge de profit;
- la recherche d'une niche stratégique.

5.2.3.1.2 Le système de gouvernance et le degré d'autonomie

Dans une conception marché, l'université s'adapte aux besoins de sa clientèle. Il s'agit donc d'un contrôle externe. Le pouvoir est à l'extérieur des murs de l'Université. Cette conception pourrait aussi s'exprimer par des sièges réservés à des entreprises privées au sein des instances décisionnelles de l'Université ou par des mécanismes de gouvernance qui permettent la prise en compte des besoins de la clientèle.

Selon Expert 7, la conception marché est très présente. L'orientation au Québec est vraiment marché et la compétition entre les universités est féroce :

Marché... je pense que c'est correct, ça. Mais ça, ça ne correspond pas du tout aux conceptions que revendiquent la plupart de nos collègues, mais ça approxime assez bien la réalité des choses au Québec. Sauf que, au Québec, je ne dirais pas que l'autonomie est faible, autrement dit, l'orientation est vraiment marché et le système fonctionne de telle sorte qu'il y a vraiment une compétition féroce pour les clientèles étudiantes et avec tout ce qui s'ensuit, mais la marge d'autonomie est quand même grande dans l'université québécoise. [...] Même si l'université québécoise m'apparaît comme un mixte de marché et d'université politique, son autonomie est, je dirais, de modérée à forte, si je compare à des universités dans d'autres pays. (Expert 7, p. 13 et 14)

Les décisions du comité de validation

Comme le pouvoir est externe, l'autonomie universitaire est plutôt faible dans une conception marché. Le comité de validation considère comme le principal mécanisme de gouvernance privilégié par la conception marché :

- la régulation du marché et la demande qui s'exprime à travers les besoins de la clientèle.

5.2.3.1.3 Les stratégies privilégiées

Dans une perspective de marché, l'université utilise des stratégies marketing pour vendre son image de marque auprès de sa clientèle cible. L'Université tente ainsi d'améliorer sa position sur le marché en développant des niches stratégiques et en se soumettant au jeu des palmarès.

Cependant, selon Expert 11, il faut distinguer les niches pour répondre au marché, des niches académiques choisies à l'interne, par l'institution, qui ne sont pas imposées par le marché.

Moi, ça, je ne vois pas ça du marché, je vois ça plus académique. De dire que l'UQAC se spécialise dans l'aluminium, que l'UQAC se spécialise dans le givre, que l'UQAR se spécialise en océanographie, que l'UQAT se spécialise en gestion minière. [...] Non, c'est vraiment des constituantes qui les déterminent ça. Non, elles ne sont pas imposées, elles sont comme déterminées, choisies [...] à l'interne. (Expert 11, p. 16)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère les suivantes comme des stratégies privilégiées par la conception marché :

- le marketing;
- l'adoption de stratégies qui visent une position sur le marché;
- le *branding* (le pouvoir de la marque);
- les alliances tactiques.

5.2.3.1.4 *L'enseignement et la recherche*

Dans une conception marché les programmes d'enseignement et de recherche s'adaptent aux besoins du marché.

La commercialisation de l'enseignement

L'université marché, c'est l'université qui se vend, nous dit Expert 11 (p. 13), elle s'arrange pour être présente, pour se positionner sur le marché.

Selon Expert 11 (p. 15), la conception marché existe : le meilleur exemple demeure la formation sur mesure.

Moi je ne la vois pas pertinente, la conception marché, mais ce n'est pas parce que moi je ne la vois pas pertinente qu'elle n'est pas pertinente. [...] Moi, marché, je pensais plus tantôt à la formation continue, on va développer des programmes pour répondre aux besoins du marché. Oui... parce que la formation continue, il faut qu'elle vende; en plus, elle les vend, ce n'est pas gratuit. (Expert 11, p. 16)

Expert 2 donne l'exemple de programmes à l'UQAR qui sont maintenus en vie artificiellement même s'il n'y a pas de marché et, d'autres, comme l'éducation, l'administration qui se sont développés à cause de la présence d'un marché, peu importe les plans de l'université.

On peut avoir, dans certaines universités protégées, disons, certains départements ou certains programmes, pour des raisons plus intellectuelles ou culturelles, mais, quelque part, il faut tenir compte de la demande. [...] À l'UQAR, entre autres, on avait comme deux moteurs de développement : on avait la demande étudiante et on avait nos axes de développement. C'est évident qu'en 1980 ou en 75, il n'y avait pas de marché, par exemple, pour océanographie, mais il y avait un marché pour l'éducation, la formation des maîtres; il y a avait un marché pour la gestion, les sciences administratives. On est parti de rien, parce que ce n'était même pas dans les plans originaux. (Expert 2 p. 5)

La commercialisation de l'enseignement, c'est aussi probablement les programmes que certaines universités exportent vers le Maroc, la Chine, le Liban, précise Expert 11 (p. 20).

La commercialisation de la recherche

Depuis dix ou quinze ans, nous dit Expert 2, la conception marché détermine aussi la recherche par les financements conjoints privés.

Alors, donc, il y a toujours, quelque part, une dynamique marché qui peut être plus ou moins accentuée, qui n'est pas contradictoire avec les services publics et qui, maintenant, depuis peut-être dix ou quinze ans, détermine aussi la recherche, par les financements conjoints, les financements privés. C'est sûr que, quand il y a des programmes qui font appel à des financements privés [...], la part du marché devient plus importante. (Expert 2, p. 5)

Expert 3 est d'avis qu'au-delà des profils professionnels, il y a des univers dans lesquels toutes les universités sont plongées. Il donne, comme exemple, les approches en recherche qui sont presque toutes déterminées par les organismes subventionnaires, dans la mesure où l'on prévoit des financements conjoints : « *Le marché est une tendance lourde qui dépasse les profils professionnels, mais qui les commande.* »

Par ailleurs, il y a des univers dans lesquels toutes les universités sont plongées. Par exemple, les approches en recherche... elles sont presque déterminées par les programmes des organismes subventionnaires ou de ce qui en tient lieu, [...] Dans la mesure où les programmes sont faits, par exemple, pour qu'il y ait des partenariats à trois (l'institution met de l'argent, on trouve un partenaire et l'organisme en met...), il faut qu'il y ait plus qu'une université, plus qu'une entreprise, ainsi de suite... Là, vous êtes dans des tendances lourdes qui dépassent les profils professionnels, mais qui les commandent : le marché... (Expert 3, p. 3)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère qu'une conception marché privilégie :

- la commercialisation de l'enseignement et de la recherche;
- l'enseignement sur mesure;
- le développement des connaissances techniques et industrielles;
- les programmes d'enseignement et de recherche orientés vers les besoins du marché;
- la recherche commanditée.

5.2.3.1.5 L'évaluation de la performance

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation la conception marché va privilégier comme moyen d'évaluer la performance :

- la veille concurrentielle;
- les palmarès;
- le profit.

5.2.3.1.6 Les critères

Les décisions du comité de validation

Voici les critères d'évaluation de performance privilégiés par la conception marché selon le comité de validation :

- recrutement de la clientèle;
- satisfaction de la clientèle;
- intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation;
- compétitivité;
- adaptabilité;
- rentabilité.

5.2.3.1.7 Le résumé des principales modifications proposées par les experts

Le tableau 35 résume les principales modifications proposées par les experts.

Tableau 35. Modifications proposées par les experts : conception marché

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Modèle proposé	Marché (système client) (demande)	Compétitivité	La position sur le marché	Commercialisation de l'enseignement	Recherche orientée vers les besoins du marché et l'augmentation de la productivité	Palmarès	Recrutement des étudiants
	Autonomie faible	Efficiencia Rentabilité Niche stratégique		Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Commercialisation de la recherche Recherche stratégique Recherche commanditée	Balisage institutionnel Veille concurrentielle Audit	Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation Mondialisation Compétitivité Flexibilité et adaptabilité Efficiencia Rentabilité
Expert 1		Il s'agit plus d'un champ de force, d'un élément d'analyse plus que d'une conception	Ajouter : rôle des diplômés et du réseautage				

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 2							
Expert 3		Ajouter : Satisfaction du client Services aux clients					
Expert 4							Déplacer services aux étudiants Retrancher compétitivité Retrancher mondialisation
Expert 5							
Expert 6		Ajouter compétitivité « internationale » ou mondialisation très importante dans la conception marché Innovation mais dans une perspective marché.	Ajouter recherche de l'excellence et retirer de la conception académique				
Expert 7	Autonomie forte?						
Expert 8		Satisfaction des clients					Satisfaction des clients

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 9		Ajouter clientélisme Retirer efficience et ajouter dans industrielle					Satisfaction des clients
Expert 10							
Expert 11							

5.2.3.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception marché

Comme pour les conceptions précédentes, le tableau 36 présente le degré de clarté de la conception selon l'échelle utilisée.

Tableau 36. Jugement des experts sur la clarté de la conception marché

Experts	Clarté
1	3
2	4
3	3
4	3
5	4
6	3
7	3
8	3
9	1
10	4
11	1
Moyenne	2,91/4
Écart type	1,04

Échelle :

4- Clair : aucune modification proposée

3- Assez clair : modifications mineures proposées

2- Peu clair : modifications proposées

1- Pas clair : propose une autre définition

Neuf experts sur onze ont peu ou pas de modifications à proposer. Ces experts considèrent la conception marché comme claire ou assez claire. Deux experts ont proposé quelques modifications et apporté des distinctions importantes avec la conception gestionnaire qui n'affectent pas le sens de la conception. Le jugement des experts est assez semblable (écart type 1,04).

5.2.3.1.9 La définition optimale

Comme pour les conceptions précédentes, voici la définition optimale de la conception marché. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 37. Définition optimale : conception marché

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Marché	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence • Rentabilité • Niche stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> • Système client • Lois de l'offre et de la demande avec prédominance à la demande 	<ul style="list-style-type: none"> • Position stratégique sur le marché • Alliances tactiques • Marketing • <i>Branding</i> (pouvoir de la marque) 	<ul style="list-style-type: none"> • Commercialisation de l'enseignement • Enseignement sur mesure • Développement des connaissances techniques et industrielles 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche orientée vers les besoins du marché • Commercialisation de la recherche • Recherche commanditée 	<ul style="list-style-type: none"> • Palmarès • Veille concurrentielle • Profit 	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutement de la clientèle • Satisfaction de la clientèle • Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation • Expansion et diversification du marché • Compétitivité • Adaptabilité • Rentabilité

5.2.3.2 La consistance logique de la conception marché

Comme pour les conceptions précédentes, trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception : Existe-t-il des réalités signifiantes qui illustrent la conception? Est-ce que cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise? Et, est-ce que cette conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.3.2.1 Les réalités signifiantes et types les plus représentatifs

Le tableau 38 illustre les réalités signifiantes que les experts ont associées à la conception marché. Les experts ont aussi indiqué si cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 38. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception marché

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1	Certains services de formation de compagnies privées L'Université McDonald ou l'Université BOAC Certains programmes de l'Université de Sherbrooke Le réseau des HEC	
2	HEC, ETS	
3	Univers dans lequel toutes les universités sont plongées	X
4	Recherche	De plus en plus
5	Missions en Chine OCDE	
6	Il existe une tendance, mais pas de réalités significantes au Québec même pour HEC et Polytechnique, ce n'est pas une logique marché McGill, marché et académique	
7	L'histoire La gestion est partagée entre l'académique, le marché et l'entrepreneurial	
8	Présente partout, un peu moins avec McGill	X
9	Satisfaction et choix des parents dans le monde scolaire OCDE Financement par nombre d'étudiants	De plus en plus
10		
11	Service de formation continue, exportation des programmes à l'étranger	

Selon Expert 2, il y a des établissements qui sont plus de la conception marché comme l'École de technologie supérieure (ETS) ou les HEC. D'autres établissements comme l'UQTR ont des réticences très fortes au marché.

Mais, il y a des établissements, je dirais, qui sont plus marché. Je pense que HEC, par exemple, est certainement plus marché. L'École de technologie supérieure est certainement plus marché. Donc, c'est plus partagé. Dans certains cas, c'est plus certains domaines qui sont marché, d'autres moins; dans certains cas, l'établissement fait un mariage entre les deux; dans certains cas, il y a des réticences à être marché. À l'UQTR, par exemple, il me semble qu'il y a des réticences très fortes à être marché dans tous les domaines, même en génie, même en gestion. Il y a eu des belles percées avec les PME, par exemple, mais ça reste, globalement, au niveau de l'institution, me semble-t-il, qu'ils ont plus de réticences. (Expert 2, p. 5 et 6)

Expert 1 (p. 15) remet en question l'existence de la conception marché. Expert 1 ne voit pas l'université-marché. Pour lui, l'université marché n'existe pas. Même si Expert 1 (p. 18) est d'accord pour dire que le marché a une influence de plus en plus importante sur les universités, selon lui, il n'existe pas d'université marché, ni aux États-Unis, ni en Europe, ni au Québec. Expert 1 (p. 16) *« est d'avis que l'idée de marché est peut-être intéressante comme élément d'analyse, mais pas comme un élément de la typologie. »* Selon Expert 1 (p. 16), ce que Clark énonce, c'est qu'il existe trois champs de force (marché, académique, état) qui traversent l'université. *« Il ne dit pas j'ai une université marché ou une université d'État comme en URSS. »* (Expert 1, p. 18). *« Les forces qui s'exercent à l'intérieur des choses et les typologies, c'est bien différent. »* (Expert 1, p. 16). *« La même université, il y a trois ou quatre champs de force qui la traversent et ces trois ou quatre idées sont indissociables »* (Expert 1 p. 16).

Même si Expert 1 nie l'existence de la conception marché, il donne tout de même quelques réalités signifiantes :

On peut peut-être parler d'université marché avec certains services de formation de compagnies privées, comme l'université McDonald ou l'université BOAC en Angleterre ou certains programmes coopératifs de l'Université de Sherbrooke ou, selon lui, ce qui se rapproche peut-être le plus de l'université marché au Québec, c'est le réseau des HEC.

Expert 6 (p. 12) croit qu'il n'existe pas de réalités signifiantes au Québec, comme le propose le type marché. « *Moi je pense que non. À ce point-là, marqué à ce point-là, non* ». Cependant, on peut dire, selon cet expert, qu'il existe actuellement une tendance, mais même pour la Polytechnique ou pour les HEC, ce n'est pas la logique marché qui est prédominante. La logique marché dans ces institutions est présente en terme de capacité de développer l'innovation dans une perspective de compétitivité internationale. Selon cet expert (p. 12), la logique marché cohabite avec les logiques service public, académique et entrepreneuriale.

Il y a une tendance dans certains... Moi, je dirais pour l'université dans son entièreté, non. Mais il y a peut-être des... même, je pense à l'école Polytechnique, les écoles d'ingénieurs, ils font de la recherche fondamentale! Ce n'est pas la logique de marché. C'est pour ça que je suis toujours dans mon idée de logique dominante! La logique dominante ce n'est pas la logique de marché qui est présente aux HEC. Et je les ai fréquentés parce que je suis dans un domaine qui est l'innovation et l'applicabilité de la recherche pour des développements vers l'innovation et ce n'est pas la logique de marché qui domine! Elle est là, mais elle est en termes de capacité de développer l'innovation dans une perspective de compétitivité internationale. Parce que les HEC ou une Polytechnique ou le domaine des sciences ne vont pas obtenir de subvention de recherche, elles ne sont pas dans des domaines de pointe. Or, les domaines de pointe ou les domaines qui sont compétitifs dans le marché, alors c'est dans la finalité et c'est présent... c'est-à-dire le contexte est là. Le contexte oriente, mais ça ne devient pas une université uniquement orientée par la logique de marché. (Expert 6, p. 12)

De l'avis d'Expert 11, les universités ont adopté des stratégies marché pour assurer leur survie dans un contexte de décroissance de la clientèle et de diminution des subventions gouvernementales.

Notre vocation [...] c'est d'être bien collé à la région, service public, mais on s'est donné aussi une vocation entrepreneuriale. On est allé chercher des clients là où ils étaient, étant donné que la population régionale ratatinait, on est passé de 315 000, à un moment donné, à 300 000 ici, à 295 000, à 280 000 et les scénarios démographiques en 2026 nous amènent à pfft! pfft! pfft! Donc, ici, il n'y aura plus de clients, donc c'est comme une nécessité d'aller voir ailleurs. Y aurait-il des clients ailleurs? Y aurait-il une demande ailleurs? Donc, on est allé en Afrique du Nord francophone et, après ça, on est allé en Afrique et, après ça, on est allé au

Moyen-Orient, on est allé au Liban, au Mexique, en Amérique du Sud, en Chine. Ah! On peut enseigner en anglais et en espagnol aussi! [...] Mais c'était toujours à la recherche d'un marché, de la demande là, alors... (Expert 11 p. 26)

Expert 9 croit que les organisations internationales, dans leur vision de l'enseignement supérieur, ont adopté une conception marché.

Bien, je crois comprendre que les organisations internationales, dans leur vision d'enseignement supérieur et dans leur souci effectivement de construire des indicateurs, ont un souci d'efficacité et d'efficience industrielle si je peux dire ça comme ça... considèrent qu'une dimension de marché est loin d'être une mauvaise chose. En tous les cas... oui, oui! Et elles ont cherché à ouvrir le marché d'enseignement supérieur dans les pays d'Europe de l'Est après la chute du mur de Berlin, elles le font d'ailleurs. Elles le font aussi dans les pays en voie de développement, cherchant à privatiser au maximum les institutions d'enseignement supérieur. (Expert 9, p. 13)

Expert 5 donne l'exemple de l'OCDE :

Bien ça, ça fait des années que l'OCDE a une section... qu'ils travaillent sur l'enseignement supérieur, qu'ils font soit des recherches ou qu'ils font de la prospective et qu'ils font de la formation des cadres supérieurs des universités dans une optique de marché, dans une optique de l'éducation comme devant répondre aux besoins du marché du travail. Donc, essentiellement un service à l'économie et, non pas, l'éducation conçue comme un droit et un droit des personnes à poursuivre des études, de droit à l'éducation. Alors, pour l'OCDE c'est essentiellement et, en plus, au niveau supérieur encore plus, mais c'est déjà pour les cycles inférieurs, on conçoit ça comme une préparation au marché du travail. Mais la société se limitait à un marché. (Expert 5, p. 14)

Le comité de validation est d'avis que, même s'il n'existe pas comme tel d'université marché, il existe une conception marché qui est prônée par des acteurs internes et externes à l'université. C'est une logique qui cohabite avec les autres conceptions. Elle peut être plus représentative dans certains départements ou certaines facultés, mais aussi elle peut être valorisée par certains dirigeants ou par des acteurs de premier plan et même par le gouvernement.

Enfin, quatre experts considèrent la conception marché comme un des types les plus représentatifs, ou, du moins, comme une conception de plus en plus représentative de la réalité d'aujourd'hui.

5.2.3.2.2 Les éléments distincts

Le rapprochement avec la conception service public

Expert 2 ne remet pas en question l'existence de la conception marché, mais il établit un rapprochement entre la conception marché et la conception service public. Expert 2 (p. 4) est d'avis que les conceptions service public et marché ne sont pas en contradiction parce qu'elles doivent toutes les deux tenir compte de la demande.

La distinction entre une conception marché ou une conception gestionnaire ou industrielle

Expert 3 précise que la conception marché serait plutôt une philosophie et il faut distinguer cette conception d'une conception gestionnaire :

J'ai l'impression... parce que marché, c'est plus une approche, une philosophie au fond que... C'est au-delà du commerce, c'est très, très fondamental, le marché. Je prends ce qui me plaît. Les gens font ça et l'institution offre ce qui plaît. Tandis que la rationalité administrative, elle, est en demande. Surtout avec les difficultés financières puis les sparages financiers... (Expert 3, p. 13)

Expert 9 abonde dans le même sens et propose de distinguer l'idée de marché de l'idée du modèle industriel. Le modèle industriel cherche des moyens pour atteindre un objectif de la manière la plus efficiente possible.

L'idée du modèle industriel, ce n'est pas tout à fait la même chose... l'idée du modèle industriel, c'est d'abord celle de l'efficacité, c'est-à-dire d'une organisation des moyens pour atteindre un objectif de la manière la plus efficace et la plus efficiente. (Expert 9, p. 6)

Selon Expert 3, pour la conception gestionnaire, il faut que les universités soient dirigées par des personnes compétentes en gestion. Ce n'est pas la même chose.

Puisque vous êtes en idéal type, est-ce que dans vos lectures (je ne veux pas vous en proposer un 8e), mais dans vos lectures, est-ce que vous avez constaté que se développe actuellement une vision gestionnaire de

l'université, comme *business*? Autrement dit, l'université c'est une *business*; tu as des ressources humaines, des intrants, des extrants, mais qu'au fond, on aurait intérêt à ce que l'université soit dirigée par du monde compétent en *business*? (Expert 3, p. 12)

Expert 3 ne sait pas si « *business* » constitue le bon terme, mais il donne une réalité signifiante avec des exemples de différents recteurs pour illustrer la conception gestionnaire.

...d'une certaine manière. Je ne sais pas si ce n'est pas le bon mot *business*. Donc, on aurait intérêt à avoir des dirigeants universitaires qui ne sont pas nécessairement des académiques. Il y a des vagues aussi dans les directions d'universités. L'université allemande de Berlin a déjà été dirigée par Fichte et Schelling, tu sais, bon! des académiques, des philosophes. Mais ça évolue ces affaires-là, dans chaque université. Brière, à Laval, ce n'est pas Pigeon; lui c'est un gars d'affaires et ça, ça donne confiance au gouvernement, puis tout ça... Ce n'est pas automatique partout, McGill est encore plus près des *scolars*. [...] Les gouvernements, beaucoup, l'opinion publique aussi, cherchent un peu ça. (Expert 3, p. 12)

Expert 9 donne l'exemple d'Hydro-Québec en situation de monopole qui n'est pas dans le modèle marché, mais qui adopte le modèle industriel.

On pourrait avoir des services publics en situation de monopole et qui cherchent à être le plus efficace et le plus efficient. Hydro-Québec est en situation de monopole, à toutes fins pratiques, et elle est soumise à des impératifs d'efficacité et d'efficience. Elle n'est pas vraiment soumise à des impératifs de rentabilité parce qu'elle n'est pas en concurrence. Bon... il y a une petite différence là, je trouve. (Expert 9, p. 6)

Expert 9 donne aussi l'exemple des universités qui reçoivent leur budget de l'État, mais à qui on impose le modèle industriel.

Et, par exemple, l'université reçoit son budget de l'État et il faut qu'elle fasse avec. Il faut donc qu'elle soit relativement efficace et relativement efficiente... qu'elle soit seule sur le marché ou pas, elle doit se débrouiller avec les ressources qu'elle a.

Ainsi, selon Expert 9, tout le courant de la gestion par résultat est teinté du modèle industriel. La logique qui veut qu'on obtienne le diplôme dans les meilleurs délais découlerait du modèle industriel.

Ça serait industriel ça, d'après moi. Ça serait industriel ... les logiques qui nous disent... il faut sortir un diplômé dans quatre ans à la maîtrise, au doctorat dans cinq ans... Il faut que les étudiants au CÉGEP ne prennent pas 4 ans pour faire leur DEC, théoriquement ça peut aller jusqu'à 2 ans et 1/2, après ça, on va taxer. Ça, ce sont des logiques d'efficacité industrielle. Il faut que ça sorte! (Expert 9, p. 7)

La loi 198 serait aussi issue d'une logique industrielle, selon Expert 9.

La loi 198, avec Monsieur Bouchard, ça ce sont des logiques d'efficacité et de réduction de coûts. Souvent efficacité ou modèle industriel, c'est lié à des préoccupations de coûts, coûts de production pour maximiser le profit. Le profit, ce n'est pas nécessairement la satisfaction du client, c'est la satisfaction d'actionnaires. (Rires) Oui, oui! Oui... les logiques industrielles sont des logiques d'efficacité technologique, de processus de travail, d'économie de ressources, de réduction de coûts ou de maximisation du rendement des ressources, etc. C'est comme on dit, c'est pour en avoir pour notre argent. Alors qu'une logique de marché sans être contradictoire par rapport à ça, c'est la logique de la rencontre entre un producteur et un consommateur. S'il y en a un qui est prêt à payer 300\$ pour une bouteille de vin, bien on va la vendre 300\$. Et je n'ai pas besoin de me poser la question sur comment je m'y prends pour changer mes processus de production. Enfin oui... si ça me permet d'améliorer la satisfaction de mes clients, mais pas nécessairement pour réduire mes coûts. Ça c'est une toute autre logique, OK? (Expert 9, p. 7)

Expert 9 est d'avis que les universités québécoises, ces dernières années, ont été confrontées beaucoup plus avec une logique industrielle qu'avec une logique marchande. Le gouvernement n'avait peut-être pas les ressources pour assumer une croissance de la clientèle, c'est pourquoi il a imposé sa logique industrielle.

Alors, je trouve que les universités sont aux prises avec ces deux logiques : la logique industrielle (la logique de l'efficacité et de l'efficacité) et la logique marchande. Mais peut-être qu'au Québec au cours des dernières décennies elles ont été davantage prises avec la logique industrielle qu'avec la logique marchande. Et on va peut-être rentrer dans la logique marchande, là. Tant qu'on était en croissance sur le plan des clientèles, tant qu'il y avait une pression très forte sur le plan de

la démographie, on ne peut pas dire qu'on était vraiment dans un régime concurrentiel, il y en avait pour tout le monde. On disait à la blague qu'un étudiant était capable de se placer quelque part au Québec dans une université, s'il le souhaitait. Et c'est vrai et les universités, même si elles se disaient en forte concurrence les unes avec les autres, ce qui pouvait être vrai dans certains secteurs... mais globalement elles avaient chacune leur niche parce que le marché était en expansion. Mais ce qui ne veut pas dire que le gouvernement avait les ressources pour financer cette expansion-là. Ce qui a amené effectivement une logique industrielle... coupures budgétaires ou contraintes budgétaires, soucis de maximiser le rendement, etc. La logique industrielle est venue pour, j'allais dire, discipliner la conscience. (Expert 9, p. 7 et 8)

Selon Expert 9, dans le monde de l'idéal type, il s'agit de deux logiques différentes.

Mais on associe ces deux logiques-là et, c'est vrai qu'en général, elles le sont dans le quotidien, dans le monde de l'entreprise privée, mais sur le plan idéal typique c'est quand même deux logiques différentes. (Expert 9, p. 6)

La conception *business* ou gestionnaire, selon Expert 3, est aussi différente de la conception service public comme mentionné dans la partie précédente.

Le comité de validation est d'accord avec la distinction proposée entre la conception marché et la conception gestionnaire. Le comité de validation retire le concept d'efficience comme principe ou valeur de la conception marché.

La distinction entre une conception marché et une conception entrepreneuriale

Expert 9 est d'avis que les conceptions entrepreneuriales et marché sont distinctes. On peut avoir des entrepreneurs sur le plan académique ou sur le plan service public.

Elles sont distinctes parce qu'on peut avoir des entrepreneurs dans une approche de service public. On peut très bien avoir ça, des gens qui ont de la vision, qui veulent bâtir quelque chose. Il y en a eu d'ailleurs historiquement. Comme je vous le disais tout à l'heure, il va y avoir des entrepreneurs sur le plan académique, sur le plan disciplinaire ou sur le plan du service public. Sans ça, c'est différent. Mais je crois que dans l'avenir qui vient, la conception de l'entrepreneurship universitaire qui va se développer, elle va être reliée avec la recherche de financement, avec des niches concurrentielles dans un marché de plus en plus globalisé ou de plus en plus mondialisé. De telle sorte que l'entrepreneurship académique

va être coloré par des phénomènes qu'on pourrait appeler marchand. Oui, certain... (Expert 9, p. 9)

Expert 9 est d'avis que si entrepreneuriat veut dire chercher du financement, c'est de l'ordre périphérique, par contre, entrepreneuriat peut vouloir dire la construction d'une image institutionnelle.

Si entrepreneur veut dire chercher du fric, ça c'est en périphérie. Si entrepreneur veut dire construire une institution avec une image forte et une contribution forte... il y en a eu des entrepreneurs, il y en a encore. (Expert 9, p. 13)

Selon Expert 9, le *branding* est un mélange de la conception académique et de la conception marché.

C'est de l'académique qui se traduit dans le langage du marketing international. [...] Ça, c'est de l'entrepreneuriat et c'est du marketing, c'est-à-dire essayer de se placer dans des niches et de dire : « ... je vais jouer les jeux qu'il faut ». Voyez-vous... c'est ce que j'appelle le mélange d'entrepreneuriat et de marchand. Mais, ce n'est pas marchand tous azimuts. [...] Il faut se préoccuper de *branding*, de qualité, qui est une manière de combiner marché, académique et entrepreneuriat. (Expert 9, p. 10)

Expert 7 partage l'avis d'Expert 9 et croit que l'université entrepreneuriale de Clark est un mariage entre l'université marché et l'université académique très axée sur la haute performance en recherche.

Le modèle de Clark c'est un mariage entre des traits que l'on trouve dans l'univers du marché, toute la théorie de l'entrepreneurship et le modèle académique très axé sur la haute performance en recherche. (Expert 7, p. 10)

Expert 7 exprime aussi l'opinion qu'il existe des éléments marché très importants dans la conception entrepreneuriale. Les critères d'évaluation sont insuffisants pour caractériser la conception entrepreneuriale, l'université entrepreneuriale se soucie aussi des besoins du marché.

Si je regarde, par ailleurs, ... il faut faire attention que l'université entrepreneuriale... si je regarde les critères de mesure de la performance... je ne pense pas qu'il n'y ait personne qui souscrive à une université entrepreneuriale, qui réponde seulement à ces critères-là. Parce qu'il y a personne qui pense... je pense là... que l'université entrepreneuriale encore une fois, c'est une université qui ne peut pas se soucier des besoins de ses clientèles et des choses comme ça. Donc je pense que... même pour l'université entrepreneuriale, même si on en fait un modèle pur, un idéal type, il n'y a pas seulement ces critères de mesure de performance à privilégier. L'université entrepreneuriale c'est une université qui... il y a des éléments de marché dans l'entrepreneurship, c'est quelque chose qui... et ils ne sont pas vraiment présents dans les critères d'évaluation ici. On devrait avoir des éléments qui correspondent à la satisfaction des clientèles parce qu'une université entrepreneuriale, c'est une université finalement qui innove. Mais une innovation ça veut rien dire si ce n'est pas quelque chose qui est, comment dire?...qui est accueillie par des usagers. Donc, il faut des usagers quelque part, pas seulement des partenaires qui sont de l'ordre de la production ou de la diffusion, mais il faut que le monde des usagers soit là. C'est pour ça que je disais qu'il y a des éléments de marché ou des éléments de satisfaction de la clientèle. Autrement, le modèle entrepreneurial... même déjà comme Clark, leur modèle de l'université entrepreneuriale, c'est quand même une université qui est très proche du modèle américain de l'université de recherche. (Expert 7, p. 9)

Expert 5 (p. 11) a été surpris du découpage de l'offre et de la demande car, selon cet expert, le marché concerne l'offre et la demande : « *C'est parce que le marché c'est les deux, ça ne peut pas être juste d'un côté, sinon il n'y a pas de marché* ». Et, selon Expert 8, il n'y a pas beaucoup de distinction entre la conception entrepreneuriale et la conception marché. On ne peut pas parler d'entrepreneuriale si on ne parle pas de marché.

Deuxième élément : la vision entrepreneuriale, à mon avis, n'a pas beaucoup de différence avec la conception marché, ne serait-ce qu'entrepreneuriale serait plus active, alors que marché serait plus réactive. Le marché étant plus une contrainte et entrepreneuriale étant un levier pour s'adapter, s'ajuster, évoluer dans ces contextes-là. Mais on ne peut pas parler d'entrepreneuriale si on ne parle pas de marché. (Expert 8, p. 5)

Expert 11 se voit comme un entrepreneur.

J'ai envie de faire ça, je dis... eh! Il faut le faire! Il faut être là! Je sais qu'il y a un marché, je sais qu'il y a une demande. [...] Je suis prêt à m'embarquer dans les cinq, dix prochaines années [...] Vous voyez que je parle comme un entrepreneur... Ah! c'est que je suis l'entrepreneur justement, je suis l'offreur, je suis celui qui dit... je m'en fous qu'il n'y ait pas de demandes, mais là, justement, mon conseil d'administration, avant de dire, on va dépenser des centaines de milliers de dollars, wo! wo! wo! wo! Montre-nous qu'il y a une demande! Là, je suis là-dedans, il faut que j'aille rencontrer les entreprises et il faut que je prouve qu'il y a une demande. C'est l'entrepreneur qui se fait remettre sur terre... (Expert 11, p. 21)

Sept experts sont d'accord avec la distinction entre la conception marché et la conception entrepreneuriale et quatre experts sont d'avis que la distinction n'est pas évidente et qu'il existe des rapprochements entre les conceptions marché et entrepreneuriale.

Le comité de validation maintient la distinction.

La conclusion pour les critères de clarté et consistance logique de la conception marché

Si les experts considèrent la définition de la conception marché comme claire, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont en accord avec cette conception. Par contre, tous s'entendent pour reconnaître qu'il existe des réalités signifiantes qui lui sont associées, quatre experts la qualifiant même d'une des conceptions les plus représentatives, ou de plus en plus représentatives, de la réalité québécoise.

Le comité de validation croit qu'il faut distinguer la conception marché d'une conception gestionnaire inspirée du *new managerialism*. Mais, doit-on distinguer cette conception d'une conception entrepreneuriale? Les avis des experts divergent. Crespo (2007) et Ylijoki (2003) associent les deux.

Expert 1 (p. 18) et Expert 2 (p. 5) sont d'accord pour affirmer qu'il existe des tendances lourdes liées au marché qui agissent depuis une dizaine ou une quinzaine d'années au Québec. Le marché a une influence de plus en plus importante sur les universités. Selon

Expert 3 (p. 3), toutes les universités sont confrontées à la logique marché et si elles n'entrent pas dans cette logique elles se marginalisent.

Les entretiens, en plus de contribuer à définir la conception marché, ont fait aussi ressortir chez les experts une importante critique de cette conception. En effet, développé principalement aux États-Unis, le modèle néolibéral de l'université est soumis à une importante critique (Bok, 2003). Laissée au libre fonctionnement des marchés, l'éducation risque d'être source d'iniquités et de stratification sociale (Lemelin, 1998).

Pour Expert 1, la prise de décision, à l'intérieur des universités, ce n'est pas évident. Il y a des gens qui résistent, il y a des gens qui ne résistent pas. Il interroge : « Qui possède l'université? Qui décide? Les corps professoraux? Les administrateurs? Ou un jeu de forces? » (Expert 1, p. 16)

Pourquoi résister au marché, même dans un département? se demande Expert 1 (p. 18). Parce que *« ce n'est pas un Wal-Mart, l'université! Et ce n'est pas la connaissance sous vide avec un plastique en disant regarde... tu prends ça et tu vas être bon!... Formation sur mesure les fins de semaine... avec, comme contenu, des formules. »* (Expert 1 p. 18) Prenons l'exemple de l'administration scolaire :

Alors, les gens en administration scolaire viennent beaucoup... les principaux d'école, les sous-principaux, enfin je ne me souviens plus comment ça s'appelle... (les assistants, là) ... ils viennent beaucoup parce qu'ils sont obligés de faire un DESS. Mais, s'ils n'avaient pas été obligés par la Ministre de faire un DESS, ils ne seraient pas venus à l'université; on s'entend? Alors, ils se disent... on est obligé de faire un DESS, l'université va faire de l'argent avec nous autres... donc on va essayer de mettre l'université à notre main parce que ça ne nous tente pas d'aller à l'université. Il y a un refus de la réflexion appliquée chez beaucoup de gens face à l'université. Pourquoi? Parce que c'est dangereux pour eux-mêmes même, leurs conceptions de soi, leur valorisation, donc c'est des médiocres qui veulent rester médiocres et qu'on devrait soigner! Alors ça, c'est un moyen problème! (Expert 1, p. 18 et 19)

Selon Expert 3, il n'y a pas grand monde qui remet en question l'économie du savoir. On est fier d'être une clé dans l'économie du savoir. Mais, c'est aussi un piège, indique-t-il. La logique du marché, c'est la tête du client, le goût du client, ce n'est pas ce qu'on pense

qui est nécessairement bon en soi et les gens pensent qu'on peut gérer une université comme ça : « C'est tout à fait charrié! » Avec la logique du marché poussée à bout, il n'y a plus d'université. Et, les universitaires eux-mêmes légitiment ce discours. Dans la logique marché, l'université devient un rouage de l'économie. On mesure de plus en plus la valorisation, les transferts, les brevets, la mise en marché, tout ce qui paie, le capital de risque.

Actuellement, je trouve que la difficulté ou le piège ou la subtilité... c'est qu'il y a des modèles (pour parler comme vous), ou il y a des finalités sur l'université qui opèrent sans qu'on soit... ça opère et les universitaires eux-mêmes contribuent à légitimer ça avec leur discours. Moi, je l'avais noté. L'économie du savoir, je n'ai rien contre ça; mais poussée à bout, cette logique-là, c'est que l'université devient un rouage du circuit économique; donc c'est mondialisé. Tu vas mesurer de plus en plus la valorisation, les transferts, les brevets, la mise en marché, tout ce qui paie... le capital de risque.

Y a pas grand monde qui remet en question l'économie du savoir. Le monde est tout fier de montrer qu'on est dans l'économie du savoir... On est une clé maintenant, mais c'est un piège aussi. C'est deux choses. La logique de marché (vous en parlez vous-mêmes d'ailleurs) c'est la tête du client, le goût du client. Ce n'est pas ce qu'on pense qui est nécessairement bon en soi... et les gens pensent qu'on peut gérer une université comme ça. C'est tout le discours de la postmodernité. C'est tout à fait charrié. Poussé à bout, il n'y a plus d'université. T'as des récits biographiques, à la limite, presque... Tous ces discours, les universitaires les ont développés, légitimés. Ils y contribuent eux-mêmes. (Expert 3, p. 7)

Tous les modèles conceptuels et organisationnels issus du privé¹⁵ ne sont pas nécessairement adaptés et féconds pour baliser la pratique universitaire et son développement stratégique (Lucier, 2006). Cependant, tout est affaire d'équilibre et il ne faut quand même pas boudier le progrès, poursuit Lucier. Il y a beaucoup à apprendre des valeurs et des comportements de l'entreprise privée : initiative, créativité, audace, adaptabilité, flexibilité, pénétration du marché, occupation du territoire, etc.

Selon Crespo (2007): « *relationships between university and industry are not a new phenomenon* ». Crespo parle de l'institutionnalisation de ces relations depuis les années

¹⁵ Le modèle de la qualité totale ou le tableau de bord prospectif, par exemple.

1980 et début des années 1990 (voir aussi Fischer et Atkinson-Grosjean, 2002; Sampat et Nelson, 1999, cités par Crespo, 2007).

Plusieurs mesures peuvent être utilisées pour prouver cette intensification :

1. croissance des fonds reçus de l'industrie pour la recherche et développement;
2. augmentation du nombre de publications cosignées par des chercheurs de l'industrie et des chercheurs universitaires;
3. augmentation de l'octroi de licences générées par la recherche universitaire;
4. croissance des revenus générés par l'octroi de licences et la mise en marché des brevets.

Il faut ajouter à ces mesures, l'impact des politiques publiques qui favorisent le développement économique et la compétitivité (Albert, 1999; Gingras et Lebel, 2003; Godin et Limoges, 1995, cités par Crespo, 2007).

Pour décrire ce phénomène, Ylijoki (2003, p. 308) utilise le concept « *academic capitalism* » qu'elle définit à l'instar de Slaughter et Leslie (1997) comme :

Academic capitalism refers to all sorts of actions intended to attract external revenue for higher education institutions as well as for individual university researchers. Academic capitalism consists of both direct market activity, which seeks for profit, such as patent, licenses and spin-off firms, and of market-like behaviour, which entails competition of external funding without the intention to make profit, such as grants, research contracts and donations. In both senses academic capitalism promotes market orientation and competition in university research.

La recherche d'Albert (1999) a permis d'observer une résistance de la part des tenants des disciplines étudiées face à l'intensification de l'économie de marché, toutefois, la logique de production de connaissances ne semblerait pas en avoir été affectée. Même s'il

existe un clivage entre les valeurs académiques, d'une part, et les valeurs marchandes, d'autre part, l'on ne peut que constater, à l'heure actuelle, la diversité des approches dans les différentes disciplines et universités.

Doit-on distinguer une conception entrepreneuriale d'une conception marché? Nous sommes toujours d'avis que oui. La conception marché recherche la satisfaction du client et son corollaire voulant une stratification des clientèles, un peu comme le prône le groupe des cinq, les universités canadiennes d'élite qui proposaient de s'accaparer des études de deuxième et de troisième cycles avec un accent sur la recherche, alors que les autres établissements n'occuperaient plus que les études de premier cycle axées sur l'accès à l'éducation. Le modèle-marché dans sa forme idéale n'existe pas encore au Québec.

Par contre, le désengagement de l'État, la diminution des subventions aux universités et l'économie de marché exercent des pressions considérables (Albert, 1999). Les universités n'ont pas eu le choix d'avoir recours à d'autres stratégies de gestion pour assurer leur survie. Les conceptions gestionnaire (recherche de l'efficacité) et entrepreneuriale (innovation et recherche de revenus) sont des conséquences de cette situation, comme le signale le dernier rapport de la FQPPU (2009).

À ce stade de la réflexion, les conceptions marché, entrepreneuriale et gestionnaire constituent trois conceptions distinctes.

5.2.4 La conception entrepreneuriale

Comme pour les conceptions précédentes, les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.4.1 La clarté de la conception entrepreneuriale

Le prototype de la conception entrepreneuriale soumis aux experts est présenté au tableau 39. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 39 présente le prototype de la conception entrepreneuriale.

Tableau 39. Le prototype de la conception entrepreneuriale

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	Chefs de file Équipe de gestion Équipe de recherche (système producteur) (offre) Autonomie forte	Autonomie Innovation Goût du risque	La vision	Conformité à la vision	Recherche-développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention	Explicitation des finalités	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat

5.2.4.1.1 *Les valeurs et principes*

L'université entrepreneuriale est vue non pas comme une valeur marchande, mais comme une organisation autonome, capable de se piloter. Clark (2001, p. 17) associe ce type d'université à un mode de direction qui exploite les possibilités au-delà des moyens disponibles. Cette définition a l'avantage d'accorder de l'importance à la construction sociale de l'organisation. Le mode entrepreneurial qu'il décrit est un processus sans fin. L'innovation se produit de façon progressive et en profitant du caractère souple de l'organisation qui peut s'adapter et se réadapter en apportant toujours de meilleures réponses à des demandes en mutation rapide, pour reprendre les termes de l'auteur.

Clark plaide pour un renforcement et une réinvention de la collégialité, de l'autonomie institutionnelle et des résultats éducatifs. L'université entrepreneuriale se charge elle-même de se piloter, de se réglementer, elle s'adapte à un univers complexe et fort incertain, mais elle le fait selon ses propres conditions.

Selon Clark, les universités font face à un déséquilibre croissant entre les demandes qui leur sont adressées et leur aptitude à y répondre, tout en conservant leur forme traditionnelle. Cette capacité de réponse est limitée d'une part, par l'insuffisance des ressources financières et, d'autre part, par la rigidité de leurs structures internes. En même temps, elle se heurte à des résistances car certains des changements exigés peuvent aller à l'encontre des valeurs traditionnelles, de l'uniformité nationale ou des principes d'équité institutionnelle.

Pour mieux répondre au changement, certaines universités adoptent une forme entrepreneuriale, c'est-à-dire que :

- les unités d'enseignement et de recherche sont élargies de manière à dépasser les frontières disciplinaires et devenir des lieux de développement des compétences en valorisation de la recherche et en offre de formation;
- les sources de financement sont diversifiées;
- les enseignants-chercheurs sont étroitement associés aux projets interdisciplinaires ainsi qu'au pilotage de l'université;

- les valeurs sont transformées afin que la culture entrepreneuriale soit diffusée dans toute l'université. (Mignot et Gérard, 2003; Clark, 2001)

Selon Expert 7 (p. 7), l'université entrepreneuriale est un modèle relativement nouveau qui semble décrire une tendance forte, mais qui est aussi contestée par une partie des universitaires. Expert 2 (p. 7) est d'avis que les universités sont de plus en plus entrepreneuriales : « *Entrepreneurial... c'est de plus en plus comme ça.* ».

Pour Expert 10 (p. 19) la conception entrepreneuriale est une conception intéressante :

Entrepreneuriale me plaisait bien. [...] Une conception entrepreneuriale c'est intéressant en termes de conception. Je ne pense pas qu'on va trouver des universités qui vont être véritablement ce modèle-là, peut-être, mais c'est une conception importante. Et les universités n'ont presque plus le choix, même les universités très classiques, les généralistes classiques comme Montréal, Laval, il faut qu'ils développent une forme d'*entrepreneurship* et de toutes sortes parce qu'ils ont besoin d'aller chercher des commandites, ils ont besoin de faire du transfert de technologies. [...] Et puis, à l'international, c'est le volet par excellence de toutes les universités et c'est une conception entrepreneuriale qui prévaut beaucoup, marché, mais beaucoup entrepreneuriale, développer des choses. Et toutes les universités s'y lancent. (Expert 10, p. 19)

La conception entrepreneuriale est claire pour Expert 11.

Je sais que, entrepreneuriale, c'était clair dans mon esprit, ça me permettait de nous définir. (Expert 11, p. 11)

L'autonomie institutionnelle et la capacité de pilotage

Certains reprochent à cette conception d'étouffer la collégialité, de doter l'établissement d'un caractère commercial se rapprochant trop du modèle industriel. Ce à quoi Clark réplique que l'autonomie institutionnelle n'a rien à voir avec une conception commerciale de l'université. Il ne s'agit pas de s'adapter au marché, mais de se piloter soi-même. C'est l'autonomie institutionnelle qui est le principe dominant de cette école de pensée.

L'autonomie institutionnelle, pour Clark (2001, p. 25), signifie que l'université entrepreneuriale ne penche ni pour l'État, ni pour le marché. L'université entrepreneuriale veut mettre en évidence la coordination professionnelle des enseignants et des administrateurs qui fonctionnent selon leurs propres normes de responsabilité et de transparence.

Expert 9 est d'avis que si entrepreneuriat évoque chercher du financement, c'est de l'ordre périphérique. Par contre, entrepreneuriat peut aussi impliquer la construction d'une image institutionnelle :

Si entrepreneur veut dire chercher du fric, ça c'est en périphérie. Si entrepreneur veut dire construire une institution avec une image forte et une contribution forte; il y en a eu des entrepreneurs, il y en a encore.
(Expert 9, p. 13)

L'innovation et la prise de risque

Selon Expert 9 (p. 8), l'*entrepreneurship* va devenir une valeur de plus en plus importante chez les gestionnaires universitaires. Pour cet expert (p. 9), l'*entrepreneurship* représente la capacité prospective : voir venir les bonnes questions, les bonnes pistes de développement, les bons partenariats, les bonnes innovations. On va demander aux gestionnaires universitaires, non pas d'être efficaces (c'est la responsabilité de son équipe), on va plutôt lui demander d'avoir de la vision au sens entrepreneurial du terme et non au sens académique traditionnel.

Aux dires de l'Expert 5 (p. 28 et 29), le concept d'innovation est galvaudé, il faudrait aussi considérer l'innovation sociale. L'*entrepreneurship* serait vu, ici, comme la capacité de mobiliser des ressources, des moyens, autour d'un projet qui n'est pas nécessairement un projet économique.

Selon les Experts 11 et 4, l'innovation constitue une valeur importante de la conception entrepreneuriale. Toutefois, l'innovation exige, en même temps, la prise de risque : « *On essaie quelque chose de nouveau, on prend des risques.* » La conception entrepreneuriale implique une certaine dose de tolérance à l'incertitude ainsi qu'une certaine souplesse de l'organisation qui laisse place à l'erreur.

Le partenariat et le réseautage

Dans une conception entrepreneuriale, les professeurs doivent se positionner sur le plan international et être réseautés, selon Expert 3. L'université doit être branchée sur l'environnement et avoir des alliés.

Si vous avez une approche, par exemple, très à la mode : l'approche entrepreneuriale (l'université dans l'économie du savoir), ça va commander d'autres affaires. Tu ne peux pas être à l'état pur. L'université ce n'est pas un étudiant puis un prof... Si on veut bien faire avec les étudiants, il faut que les professeurs soient positionnés sur le plan international, soient réseautés, parce qu'il faut tout ça. Il faut s'assurer que les enseignements soient branchés sur le réel. Il faut bien que l'université soit branchée dans son environnement, qu'elle ait des amis, des fréquentations correctes. C'est tout vrai ça.... Ça se traduit différemment dans toutes sortes de périodes, toutes sortes de modes, toutes sortes de façons de faire. (Expert 3, p. 5)

Selon Expert 3, les gouvernements aiment l'approche entrepreneuriale, c'est-à-dire les universités qui fréquentent les chambres de commerce, qui font des affaires et qui vont jouer au golf avec les entrepreneurs.

Les gouvernements aiment ça, puis tout le monde aime ça, que les universités soient entrepreneuriales. Tu vois des dirigeants d'université qui fréquentent les chambres de commerce, puis qui font des affaires, puis qui vont jouer au golf avec les entrepreneurs, puis qui font des *deals* avec eux autres, puis qui entreprennent des affaires. Il y en a qui se cassent la figure. Mais ça, c'est tout le monde qui les pousse là-dedans. Tu te dis : « Bon! Mais ça, c'est l'air du temps. » C'est un autre genre d'idéal type si on veut. C'est ça que je voulais vous dire là-dessus. (Expert 3, p. 3)

De l'avis d'Expert 7, pour l'université entrepreneuriale, le partenariat est important.

Parce qu'une université entrepreneuriale c'est une université... d'ailleurs vous l'avez dans vos critères, où le partenariat est important. Et donc, c'est une université qui a beaucoup de soucis de ses relations avec les clientèles. (Expert 7 p. 7)

La réponse aux besoins du marché

Selon Expert 7, il y a des éléments marché très importants dans la conception entrepreneuriale. L'université entrepreneuriale se soucie aussi des besoins du marché.

Je pense ... que l'université entrepreneuriale, encore une fois, c'est une université qui ne peut pas ne pas se soucier des besoins de ses clientèles et des choses comme ça. Donc je pense que... même pour l'université entrepreneuriale, même si on en fait un modèle pur, un idéal type, [...] on devrait avoir des éléments qui correspondent à la satisfaction des clientèles parce que, une université entrepreneuriale, c'est une université finalement qui innove. Mais une innovation, ça ne veut rien dire si ce n'est pas quelque chose qui est, comment dire?...qui est accueillie par des usagers. Donc, il faut des usagers en quelque part, pas seulement des partenaires qui sont de l'ordre de la production ou de la diffusion, mais il faut que le monde des usagers soit là. [...] Comme Clark, son modèle de l'université entrepreneuriale, c'est quand même une université qui est très proche du modèle américain de l'université de recherche. (Expert 7, p. 9)

Une culture intégrée

Selon Clark (2001, p. 25), l'université entrepreneuriale est aussi celle qui se fonde sur une identité solide et qui se préoccupe de sa spécificité. Elle prône une culture intégrée, une identité et une réputation unifiée. Les experts n'ont pas abordé ce thème, pourtant considéré comme central dans les écrits de Clark et de certains auteurs qui ont repris ces idées-là. L'idée de culture intégrée est, selon le comité de validation, propre à la conception entrepreneuriale et c'est ce qui la distingue, entre autres, des conceptions apprenante ou politique qui sont des conceptions pluralistes qui cherchent à concilier les intérêts divergents.

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère comme valeurs et principes qui caractérisent la conception entrepreneuriale :

- l'autonomie institutionnelle;
- l'innovation;
- le goût du risque;
- le leadership;
- pérennité institutionnelle.

5.2.4.1.2 *Le système de gouvernance et le degré d'autonomie*

L'université entrepreneuriale se dirige elle-même; elle est proactive et ne se limite pas à une adaptation passive aux exigences extérieures, qu'elles proviennent de l'État ou des besoins du marché. Dans la conception entrepreneuriale, l'autonomie passe par une diversification des sources de financement.

La recherche et la fabrication de revenus

Pour Expert 3, les universités, quand elles deviennent entrepreneuriales, c'est notamment pour compenser des revenus insuffisants :

Entrepreneurial, autonomie, innovation, goût du risque, c'est aussi fabriquer des revenus. Les entrepreneurs ne font pas ça juste pour prendre l'initiative. Les universités, quand elles deviennent entrepreneuriales, c'est notamment pour compenser des revenus insuffisants. Ils font des montages. Faut que quelqu'un paie quelque chose. C'est important, ça, des montages... Il y en a des compliqués. [...] Les chercheurs, le temps qu'ils mettent à trouver des montages... parce que personne ne veut tout payer... [...] Et là, tu te dis après ça... ça torture... le montage à huit sources... c'est de même. Un prof veut aller à un congrès à Istanbul... Un petit peu dans le fonds du département, un petit peu de la faculté, puis de sa poche, un petit peu de ci, un petit peu de ça, puis là il fait un gros montage. Ça coûte 2 500.00 \$. (Expert 3, p. 8)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère que les caractéristiques fondamentales de la gouvernance pour cette conception demeurent :

- l'autonomie institutionnelle axée sur l'offre de services;
- la diversification des sources de financement;
- une structure de gestion qui s'assure de l'autonomie des équipes.

5.2.4.1.3 *Les stratégies privilégiées*

Le changement délibéré

Même si la planification dans les universités a pu être décriée, Expert 2 croit qu'il y avait quand même le concept de changement délibéré. Pour lui, c'est dans le processus de

changement délibéré (c'est-à-dire l'existence d'acteurs qui veulent changer les choses) que l'on retrouve l'expression de la conception entrepreneuriale.

Le concept de délibéré, je l'avais emprunté au système de justice; un jury qui délibère... qu'est-ce que ça fait un jury quand il délibère? Il s'informe, il fait une cueillette de données, il décide... Puis la décision, parfois, ça peut être la peine de mort... Donc, [...] c'est collégial. Alors,... décision délibérée, c'est ça. On s'informe, on fait une cueillette de données, on analyse une situation, puis on décide. On décide de faire un programme, on décide de faire un groupe de recherche, on décide d'implanter une nouvelle antenne sur le territoire, on décide de faire une démarche de financement, une campagne de financement; donc, on décide. Et dans cette décision, dans cet exercice de prise de décision et de mise en œuvre de la décision, c'est entrepreneurial. (Expert 2, p. 7)

Le branding

Pour Expert 9, le *branding* est un mélange de qualité académique et de marketing international.

Le *branding*, c'est de l'académique qui se traduit dans le langage du marketing international. [...] Ça, c'est de l'entrepreneuriat et c'est du marketing, c'est-à-dire essayer de se placer dans des niches et de dire... je vais jouer les jeux qu'il faut. Voyez-vous... c'est ce que j'appelle le mélange d'entrepreneuriat et de marchand [...]. Mais ce n'est pas marchand, tout azimut. [...] Il faut se préoccuper de *branding*, de qualité, qui est une manière de combiner marché, académique et entrepreneuriat. (Expert 9, p. 10)

Selon Expert 9, les universités raisonnent de plus en plus en termes de *branding*.

Ici, par exemple, dans mon université on se soucie de plus en plus du positionnement de l'université sur le marché international, sa capacité à recruter des étudiants de l'étranger pour la maîtrise et le doctorat, dans des champs porteurs sur le plan de la recherche, du développement et de l'innovation. Mon vice-recteur est parti en Chine, des choses comme ça. Ça, j'appelle ça de l'*entrepreneurship*, moi. Ça ne prive rien, ça n'enlève rien aux autres au Québec, mais c'est une manière de se positionner pour assurer le renom, la réputation, le prestige et une certaine forme d'indépendance locale. On ne signera pas une entente avec ça, on va signer avec une université privée, pontificale, bien dotée en Amérique latine. [...] Restons dans ce qui correspond à notre vision de nous-mêmes ou à notre *branding*. [...] Je crois que les universités commencent à raisonner de plus en plus comme ça. (Expert 9, p. 10)

Les décisions du comité de validation

Dans une perspective entrepreneuriale, on privilégie la vision, la mobilisation des ressources en vue de réaliser la vision, le changement délibéré, le changement qui vient du haut vers le bas, celui qui est proposé par les leaders. La stratégie est émergente. Le comité de validation considère comme stratégies privilégiées par la conception entrepreneuriale :

- la vision;
- la mobilisation des ressources;
- le changement délibéré.

5.2.4.1.4 L'enseignement et la recherche

Expert 5 croit que l'on pourrait peut-être relier les programmes coopératifs de l'Université de Sherbrooke à cette conception, ou la TELUQ qui utilise l'enseignement à distance, ou tout programme construit avec une approche pédagogique particulière.

Selon Expert 9, un bel exemple de l'université entrepreneuriale, c'est l'université John Hopkins aux États-Unis : « *C'est l'hôpital universitaire, c'est la recherche au service de la société. Ce n'est donc pas nécessairement une conception marchande.* »

L'interdisciplinarité

Expert 7 est d'avis qu'une université entrepreneuriale, c'est une université qui va nécessairement valoriser l'innovation et l'interdisciplinarité.

Mais les modèles n'ont pas à être mutuellement exclusifs, je pense que c'est impossible, d'ailleurs. Par exemple, je pense qu'une université entrepreneuriale, c'est une université qui est nécessairement portée à valoriser l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité parce que c'est une université qui s'impose par sa capacité à innover, c'est-à-dire à résoudre des problèmes, plutôt qu'à avancer seulement à partir des dynamiques disciplinaires. Et la raison pour laquelle elle est innovante, c'est qu'elle procède comme ça l'université entrepreneuriale. (Expert 7, p. 7)

Les décisions du comité de validation

Existe-t-il une conception entrepreneuriale de l'enseignement et de la recherche? Le comité de validation s'est posé la question sur ce thème que les experts n'ont pas

beaucoup commenté. Le comité de validation considère comme conception de l'enseignement et de la recherche privilégiés par la conception entrepreneuriale :

- le développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision;
- la recherche-développement, l'innovation et le transfert technologique;
- les brevets d'invention, l'interdisciplinarité et la résolution de problème.

5.2.4.1.5 L'évaluation de la performance

Comment évalue-t-on la performance dans une conception entrepreneuriale? Les experts n'ont pas beaucoup commenté ce thème. Dans une perspective entrepreneuriale, on s'éloignerait de la conformité aux plans communs et aux visions gouvernementales, on privilégie une évaluation adaptée à la spécificité des établissements, en fonction de ses propres finalités. Mais aussi, selon Expert 7, la conception entrepreneuriale se préoccupe de l'évaluation des facteurs de succès.

Parce que, en fait, associé à la conception entrepreneuriale, il y a aussi une démarche d'évaluation des facteurs de succès... Qu'est-ce qui fait en sorte que, des fois, ça marche, et, des fois, ça ne marche pas? Des cas qui ont réussi et des cas qui ont échoué. Donc, parmi les facteurs critiques de succès, c'est sûr que la vision, le leadership des animateurs de projet, qui ne sont pas nécessairement des dirigeants, qui peuvent être des départements, des groupes de recherche, c'est très important... Donc, c'est un facteur critique de succès qui est très important... Donc, entrepreneurial. (Expert 2 p. 7)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception entrepreneuriale privilégie les moyens d'évaluation suivants :

- l'évaluation des forces et faiblesses, opportunités et menaces;
- la concrétisation des finalités.

5.2.4.1.6 *Les critères*

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation voici les critères de performance privilégié par cette conception :

- capacité d'être proactif;
- innovation;
- capacité de pilotage;
- diversité des sources de financement;
- partenariat.

5.2.4.1.7 Le résumé des principales modifications proposées par les experts

Le tableau 40 résume les principales modifications proposées par les experts.

Tableau 40. Modifications proposées par les experts : conception entrepreneuriale

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Modèle proposé	Chefs de file Équipe de gestion Équipe de recherche (système producteur) (offre) Autonomie forte	Autonomie Innovation Goût du risque	La vision	Conformité à la vision	Recherche-développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention	Explicitation des finalités	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat
Expert 1							
Expert 2		Ajouter vision et leadership des animateurs de projet				Ajouter évaluation des facteurs de succès	
Expert 3			Ajouter : La recherche ou la fabrication de revenus				
Expert 4							Remplacer capacité de pilotage par leadership
Expert 5		Ajouter visionnaire					Ajouter mobilisation autour

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
		Créativité					de la vision
Expert 6		Ce qui est important c'est l'innovation			Remplacer transfert technologique par transfert de connaissance		
Expert 7		Ajouter réponse aux besoins du marché			Ajouter transdisciplinarité Et résolution de problème		Ajouter satisfaction des clientèles
Expert 8						Réalisation ou concrétion des finalités	
Expert 9							
Expert 10							
Expert 11							

5.2.4.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception entrepreneuriale

Comme pour les conceptions précédentes, le tableau 41 attribue un nombre correspondant au degré de clarté de la conception selon l'échelle ci-dessous décrite.

Tableau 41. Synthèse jugement des experts sur la clarté de la conception entrepreneuriale

Experts	Clarté
1	4
2	4
3	3
4	3
5	3
6	3
7	2
8	3
9	4
10	4
11	3
Moyenne	3,28/4
Écart type	0,65

Échelle :

4- Clair : aucune modification proposée

3- Assez clair : modifications mineures proposées

2- Peu clair : modifications proposées

1- Pas clair : propose une autre définition

En général, les experts ont considéré que cette conception était assez claire, ils ont proposé des modifications mineures qui n'affectent pas le sens de la conception. Cependant, la distinction entre cette conception et la conception marché n'est pas évidente pour tous. Le jugement des experts est homogène : il s'agit du plus petit écart type (0,65) observé au critère de la clarté.

5.2.4.1.9 La définition optimale

Le tableau 42 présente la définition optimale de la conception entrepreneuriale. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 42. Définition optimale : conception entrepreneuriale

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Innovation • Goût du risque • Pérennité institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Système producteur (offre) • Leader • Équipe de gestion • Équipe de recherche • Diversification des sources de financement 	<ul style="list-style-type: none"> • Vision • Mobilisation des ressources • Changement délibéré 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche-développement • Innovation et transfert technologique • Brevet d'invention • Interdisciplinarité et résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Concrétisation des finalités • Évaluation des forces et faiblesses et opportunités et menaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'être proactif • Innovation • Capacité de pilotage • Diversité des sources de financement • Partenariat

5.2.4.2 La consistance logique de la conception entrepreneuriale

Comme pour les conceptions précédentes, trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception. Existe-t-il des réalités significantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise? Et, est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.4.2.1 Les réalités significantes et types les plus représentatifs

Le tableau 43 illustre les réalités significantes mentionnées par les experts pour illustrer la conception entrepreneuriale. De plus, les experts ont indiqué si cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 43. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception entrepreneuriale

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1		
2	Vision des animateurs de projet, des départements, des groupes de recherche	
3		X
4	Sherbrooke, certaines UQ	De plus en plus
5		
6		
7		
8	Harvard, Warwick	X
9	Recrutement des étudiants en Chine	
10	Département de management	
11	UQAC	X

Les experts ont donné plusieurs réalités significantes qui illustrent la conception entrepreneuriale. Selon trois experts, il s'agit d'un des types les plus représentatifs de la réalité d'aujourd'hui. On peut accoler le qualificatif entrepreneurial à certaines universités, à certains départements, à certaines façons de faire dans les universités.

5.2.4.2.2 Les éléments distincts

Le rapprochement avec conception apprenante et politique

Expert 7 croit que les traits de l'université entrepreneuriale empruntent beaucoup à l'organisation apprenante...

Mais, je pense que les traits de l'université entrepreneuriale empruntent beaucoup à l'organisation apprenante. Je pense qu'on ne peut pas avoir de succès comme une organisation entrepreneuriale si on n'est pas imbibé d'un grand nombre des caractères de l'université apprenante. (Expert 7, p. 7)

... et à la conception politique.

Mais, même les gens qui sont les promoteurs du modèle ou de la conception entrepreneuriale de l'université, ce sont des gens qui savent très bien que, par exemple, un grand nombre des critères que l'on trouve dans la conception politique de l'université sont des critères qui vont devoir être satisfaits. Parce que, l'université entrepreneuriale, elle n'avance pas dans un vacuum et, donc, il doit y avoir satisfaction des clientèles, satisfaction des organismes régulateurs. Ce n'est peut-être pas au même degré que l'université politique, mais c'est quelque chose dont... comment dire?... les leaders éclairés d'une université à caractère entrepreneurial ne peuvent pas se désintéresser. (Expert 7, p. 7)

Le rapprochement avec la conception marché

La distinction entre les conceptions entrepreneuriales et marché a été abordée dans la conception marché. Expert 3, Expert 2 et Expert 10 sont d'accord avec cette distinction et donnent des réalités significantes dans le chapitre précédent pour bien distinguer la conception entrepreneuriale de la conception marché.

Expert 4 distingue les conceptions marché et entrepreneuriale, pour lui, la conception marché est quelque chose qui vient de l'extérieur, l'université est conditionnée, alors que la vision entrepreneuriale vient de l'intérieur.

Et même que marché, ce n'est pas entrepreneurial, parce que, pour moi, de la façon dont tu viens de me présenter les choses, je vois marché vraiment comme conditionné par rapport à l'extérieur. L'université, c'est une institution dans le monde, dans la société, le marché a ses exigences, donc il va amener l'université, peut-être, à se développer d'une certaine façon, mais, en même temps, l'université... peut avoir une vision marché, être entrepreneuriale, donc c'est une vision dans l'autre sens. (Expert 4, p. 14)

Expert 11 est d'accord avec la distinction entre marché (demande) et entrepreneuriale (offre) bien que la distinction ne soit pas toujours évidente.

Expert 7 est d'avis que l'université entrepreneuriale de Clark est un mariage entre l'université marché et l'université académique très axé sur la haute performance en recherche.

Bien, je pense que c'est... le modèle de Clark, c'est un mariage entre des traits que l'on trouve dans l'univers du marché, toute la théorie de l'*entrepreneurship* et le modèle académique très axé sur la haute performance en recherche. (Expert 7, p. 10)

Par contre, Expert 5 (p. 11) a été surpris du découpage de l'offre et de la demande, car selon cet expert, le marché concerne l'offre et la demande : « *C'est parce que le marché c'est les deux, ça peut pas être juste d'un côté, sinon il y a pas de marché.* »

Selon Expert 8, il n'y a pas beaucoup de distinction entre la conception entrepreneuriale et la conception marché. On ne peut pas parler d'entrepreneurial si on ne parle pas de marché.

Deuxième élément : la vision entrepreneuriale, à mon avis, n'a pas beaucoup de différence avec la conception marché, ne serait-ce que entrepreneurial serait plus active, alors que marché serait plus réactive. Le marché étant plus une contrainte et entrepreneuriale étant un levier pour s'adapter, s'ajuster, évoluer dans ces contextes-là. Mais on ne peut pas parler d'entrepreneurial si on ne parle pas de marché. (Expert 8, p. 5)

Expert 1 ne voit pas de différence entre la conception marché et la conception entrepreneuriale. Pour lui, il n'y a pas vraiment de distinction. Je peux être réactif ou

proactif dans le marché, mais cela ne devrait pas concerner la typologie : « *Mais je comprends pourquoi tu veux le mettre à part et là, c'est parce qu'on se retrouve dans des types théoriques.* » (p. 24)

Malgré les avis divergents des experts, le comité de validation maintient la distinction entre une conception marché, qui cherche la satisfaction de la clientèle, de la conception entrepreneuriale, axée sur l'innovation et l'autonomie institutionnelle; même si l'université entrepreneuriale emprunte parfois aux caractéristiques de la conception marché.

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception entrepreneuriale

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le désengagement de l'État, la diminution des subventions aux universités et l'économie de marché exercent des pressions considérables (Albert, 1999). Les universités n'ont pas eu le choix d'avoir recours à d'autres stratégies de gestion pour assurer leur survie. Les conceptions gestionnaire (recherche de l'efficacité) et entrepreneuriale (innovation et recherche de revenus) sont des conséquences de cette situation, comme le souligne le dernier rapport de la FQPPU (2009).

Même si la distinction entre une conception marché et entrepreneuriale n'est pas parue évidente aux experts, le comité de validation maintient la distinction. La conception marché répond à la demande, l'entrepreneuriale la crée ou la transforme par ses productions novatrices. La conception marché est centrée sur les besoins à satisfaire, la conception entrepreneuriale est axée sur la créativité. La conception entrepreneuriale respecte l'autonomie institutionnelle, elle recherche la diversification des revenus, mais n'insiste pas, comme le voudrait la conception marché, sur la transformation de ses activités en activités marchandes. La conception entrepreneuriale se veut un trait d'union entre le marché et l'État. La conception entrepreneuriale que propose Clark (2001) repose sur un noyau singulier, celui d'une base disciplinaire sur laquelle repose l'ensemble des activités universitaires. Chaque unité possède ses propres façons de faire qui dépassent le cadre organisationnel. Ce qui est, par contre, difficile pour la conception entrepreneuriale, c'est cette volonté de culture unique dans un contexte multidisciplinaire. La conception

apprenante et la conception politique, alors, répondent peut-être davantage aux impératifs du pluralisme universitaire?

5.2.5 La conception politique

Comme pour les conceptions précédentes les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.5.1 La clarté de la conception politique

Le prototype de la conception politique soumis aux experts est présenté ci-dessous. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 44 présente le prototype de la conception politique.

Tableau 44. Le prototype de la conception politique

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Politique	Conseil d'administration Instances de gestion Autonomie faible	Négociation Conflits Luttes de pouvoir Visions contradictoires	Le processus de négociation La recherche du compromis	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement Recherche stratégique	Reddition de compte Opinion publique	Satisfaction des clientèles Satisfaction des employeurs Satisfaction des organismes régulateurs Satisfaction des associations professionnelles et syndicales Satisfaction des communautés internes et externes Alliances stratégiques

5.2.5.1.1 *Les valeurs et les principes*

L'Université peut être vue comme un milieu politique. Au tournant des années 1970, trois chercheurs, Cohen, March et Olsen, conduisent des travaux sur le fonctionnement des universités américaines. Leurs travaux les amènent à élaborer deux nouveaux concepts dont les universités seraient un exemple patent : l'anarchie organisée et le modèle de la poubelle. Pour eux, les objectifs de l'enseignement supérieur sont problématiques :

It is difficult to impute a set of goals to the organization that satisfies the standard consistency requirements of theories of choice. The organization appears to operate on a variety of inconsistency and ill defined preferences. It can be better described as a loose collection of changing ideas than as a coherent structure. It discovers preferences through action more often than it acts on the basis preferences. (Cohen et March, 1974, p. 3)

Dans une perspective politique, les objectifs ne sont plus envisagés sous l'angle de la rationalité. Les objectifs sont en négociation continuelle, ce qui ne donne pas nécessairement des résultats optimaux (Simon, 1964; Crozier et Friedberg, 1977).

Expert 1 commente le modèle de la poubelle :

À l'université, il y a bien du monde qui ont des solutions, il y a des problèmes et, on ne sait pas trop, on sort une solution, on sort un problème et on essaie de les connecter parce que ce ne sont pas les mêmes personnes et tout ça devient aléatoire parce que ça repose sur le principe de l'incertitude. [...] Alors, tu ne sais jamais comment ça va virer parce que tu ne sais pas ce qu'il y a dans la poubelle, sur la table. (Expert 1, p. 25)

L'université, selon Expert 9, est de plus en plus politisée, elle est devenue une grosse machine bureaucratique.

Bien, on peut penser que dans le contexte actuel, à l'interne, l'université est en train de se politiser davantage; en partie parce qu'elle est devenue plus grosse, plus anonyme, plus bureaucratisée et en partie parce qu'il y a une bureaucratie. Le fonctionnement politique médiéval existe toujours si vous voulez, ne serait-ce que comme référent culturel, mais il est en train de se compliquer avec l'arrivée de groupes de professionnels bureaucrates. [...]

Mon fonctionnement médiéval, c'est un fonctionnement purement de professeurs entre eux. En tous les cas, j'observe ici, depuis quelques années... des rapports entre les profs et l'administration de plus en plus durs, de plus en plus conflictuels, le syndicat prend plus de place, il y a une distance qui est perçue plus grande entre les profs et l'administration. (Expert 9, p. 16)

La lutte de pouvoir entre des visions contradictoires

Selon Expert 9, on pourrait dire qu'un fossé est en train de se creuser entre les acteurs de la base (les enseignants), les intermédiaires et les gestionnaires qui sont de plus en plus nombreux et qui importent des conceptions étrangères au noyau dur, ce qui donne lieu à des luttes de pouvoir entre des visions contradictoires.

C'est comme si il y avait des modèles qui étaient en train de s'opposer ... Et, en ce sens-là, il y a une politisation de bien plus d'affaires qui deviennent plus conflictuelles, qui donnent lieu à des luttes de pouvoir ou à des visions plus contradictoires qu'avant. Et ça, c'est probablement lié à un sentiment à l'interne d'une plus grande distance entre ceux qui font le travail proprement académique (les profs, les étudiants, les professionnels de recherche ou les chargés de cours) et les gens de l'administration. (Expert 9, p. 16)

Expert 9 donne l'exemple de la nomination de son recteur et de la complexification de la chose universitaire. L'université est devenue une espèce de machine difficile à gérer.

Moi, c'est la lecture que je fais ici. Mon recteur quand il a été nommé, il y a quelques années, il a envoyé à tous les profs un *e-mail* avec l'organigramme de son rectorat, on n'y comprenait rien. On a compris qu'il y avait entre lui et nous, un monde. Il avait doublé, en arrivant, le personnel autour de lui, en termes de postes et d'adjoints et de ci et de ça. Il avait doublé! Le message qu'on a reçu, enfin, que moi j'ai perçu et je n'étais pas le seul, on a perçu entre lui et nous, entre le rectorat et nous... c'est ça, un tampon ou une distance ou un fossé qui n'existait pas, il y a vingt ans ou il y a trente ans. En tous les cas, il n'était pas perçu comme ça. Il essaie de le combler, il fait des visites paroissiales, il vient dans les facultés, il vient dans les assemblées départementales. Mais le simple fait qu'il ait besoin de faire ça, ça traduit la prise de conscience que l'université contemporaine est devenue une espèce de machine sur le plan politique, de plus en plus difficile à gérer. (Expert 9, p. 17)

Expert 9 décrit la réalité d'aujourd'hui comme bien différente de celle des années 50.

Le recteur des années 50, quand il y avait, je ne sais pas moi, 150 profs à l'Université de Montréal et 5 000 étudiants, il ne se demandait pas s'il connaissait le monde, s'il y avait une distance entre lui et les profs. Il avait juste à circuler sur le campus ou à aller manger le midi à la cafétéria parce que tout le monde était à la même place... C'est un tout autre univers! C'est 50 ans de bureaucratie, c'est 50 ans de croissance, c'est 50 ans de complexification organisationnelle et c'est 50 ans de ça, ce que vous me présentez là, de complexification des modèles de références qui aboutissent à un fonctionnement politique... pffft! compliqué! (Expert 9, p. 17)

Ce n'est pas la clarté de la conception politique qui cause problème, selon les experts 1 et 7, cette description est claire : *« Oui, c'est correct... je trouve que la description est pas mal juste là. Je ne vois pas très bien ce que je peux ajouter à ça. »* (Expert 7, p. 13) Ce qui cause problème selon les experts 6, 9, et 10, est le fait d'associer cette conception à un idéaltype.

Une conception qui décrit la réalité plutôt qu'une conception idéale

La conception politique n'a rien d'idéal, comme celle du service public, c'est une conception qui décrit la réalité, précise Expert 9.

Ce n'est pas une conception idéale comme la conception académique peut en être une ou celle du service public peut en être une, comprenez-vous? C'est une réalité. (Expert 9, p. 15)

Expert 2 est d'avis qu'il faut tenir compte de la conception politique, c'est un fait, c'est comme cela que l'université fonctionne.

Politique, celle-là je ne l'aime pas... mais c'est un fait. C'est comme ça que ça marche; malheureusement, il faut en tenir compte. Et je dirais que le degré de politisation est variable d'un établissement à l'autre, d'une période à l'autre, d'un contexte sociopolitique, socioculturel, à l'autre. Parfois, c'est très important, ça va paralyser un établissement complètement. D'autres fois, c'est atténué. [...] Ce serait un mythe de penser qu'on va dépolitiser quoi que ce soit. [...] D'abord, il faut que ça ne soit pas que politique. Il y a d'autres préoccupations qui existent et, en même temps, c'est de voir les bonnes choses, là-dedans. Et ça, c'est le

rôle des équipes de direction de canaliser les énergies politiques [...], pour que ça devienne des forces et non pas des faiblesses. (Expert 2, p. 7)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère la conception politique comme une conception descriptive de la réalité des universités québécoises. Voici les valeurs et principes qui la caractérisent :

- la reconnaissance des intérêts divergents;
- le processus démocratique;
- le respect de la diversité des composantes de la société;
- le changement social.

5.2.5.1.2 Le système de gouvernance et le degré d'autonomie

La lutte constante pour le maintien et l'agrandissement des territoires

Expert 9 voit dans le modèle politique, le côté médiéval de l'université avec de petits royaumes, des petits chefs de royaumes et une cour autour du roi. C'est médiéval en fonction de la lutte constante pour le maintien et l'agrandissement des territoires. Selon cet expert, il n'y a rien de démocratique dans le fonctionnement des universités : il existe une hiérarchie de pouvoir très claire liée à l'Histoire et à l'importance de certains champs ou de certaines professions.

Bien moi, ma vision du modèle politique traditionnel... vous savez l'université a quelque chose de très médiéval avec des petits royaumes, des petits chefs de royaume et une cour autour du roi qui est le recteur. L'université a quelque chose d'assez médiéval, donc d'une espèce de lutte constante pour les territoires, pour l'agrandissement des territoires ou pour le maintien des territoires et pour l'accès à la décision et à la puissance si vous voulez... moi j'appelle ça le roi, mais c'est le recteur. Il y a quelque chose de très médiéval dans le fonctionnement de l'université. Ça n'a rien de démocratique d'une certaine manière et il y a une espèce d'ordre de pouvoir et de puissance très clair qui est lié à l'Histoire et à l'importance des champs et des professions. (Expert 9, p. 14 et 15)

Le rapport de force

Selon Expert 9, le nursing n'a pas le même statut que la médecine, ni les humanités par rapport aux sciences.

Le nursing n'a pas le statut de la médecine et le doyen ou la doyenne de nursing n'a pas l'accès au recteur qu'a le doyen de la faculté de médecine. Je ne parle pas du doyen de l'éducation, c'est encore aussi bas que le nursing dans la hiérarchie académique. C'est très clair ça! Et le jeu politique qui est donc une lutte de pouvoir constante liée à la hiérarchie et aux rapports de forces, est lié aussi au sort des différents grands champs. L'université traditionnelle, c'est celle des humanités. Les humanités aujourd'hui n'ont pas l'ascendant qu'elles avaient il y a cent ans. Les sciences ont un ascendant qu'elles n'avaient pas il y a cent ans. Les sciences appliquées en ont un, encore un, qui monte par rapport aux sciences pures. Les professions, il y en a des grandes et des petites, il y en a des nobles et des moins nobles. Il y en a qui sont fondées sur la science et d'autres qui sont plus humaines si je peux dire ça comme ça. (Expert 9, p. 14 et 15)

Pour Expert 9, il existe un marché ou une bourse académique qui lutte pour maintenir ou garder ses rentes.

Il y a donc on pourrait dire un marché ou une bourse académique, il y a des hauts et des bas, il y a l'Histoire et enfin... il y a un capital historique, culturel et il y a un capital qui n'est pas historique et qui est montant. Tout le jeu politique est autour de ça pour maintenir ses parts, si je peux dire ça comme ça, ou pour garder sa rente, si on a une rente historique. Ou au contraire pour faire reconnaître sa puissance actuelle.

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception politique privilégie comme système de gouvernance :

- un système de gouvernance décentralisé qui répartit les lieux de pouvoir et qui favorise la diversité et la participation des parties prenantes.

5.2.5.1.3 *Les stratégies privilégiées*

Les jeux pervers

L'université est politisée à l'interne comme à l'externe et pas seulement au sein du conseil d'administration, mais lors d'un diner de doyens, lors des assemblées départementales. Le jeu parfois a quelque chose de très pervers.

L'université est une organisation politisée au bout! Et pas juste dans le conseil d'administration, dans un dîner de doyens avec le rectorat! Dans des assemblées de facultés ou dans des assemblées départementales, dans une réunion entre un doyen et ses directeurs de départements. C'est... certains diraient un panier de crabes ou... mais c'est un jeu politique constant, ça c'est certain. Un jeu d'alliances et de rapports de forces. Oui, moi j'appelle ça médiéval... j'appelle ça médiéval parce que ça fait penser à ça, la cour du roi et il y a des ducs et il y a des comtes et toutes sortes de titres et il y en a qui carburent un peu trop là-dessus... Et c'est un jeu qui n'est pas facile à comprendre et qui par moments a quelque chose de très pervers. Bon... mais oui en ce sens-là, il y a une dimension politique très forte à l'interne comme entre l'interne et l'externe parce que la politique ce n'est pas juste à l'interne, c'est aussi dans le rapport du conseil d'administration, avec les instances de l'état ou des bailleurs de fonds. Oui, oui ... un jeu politique très, très fort. (Expert 9, p. 15)

Les décisions du comité de validation

Le comité de validation considère que la conception politique favorise les stratégies suivantes :

- le processus de négociation;
- la recherche de compromis;
- la consultation;
- les alliances stratégiques.

5.2.5.1.4 *L'enseignement et la recherche*

Les décisions du comité de validation

Les experts n'ont pas commenté les dimensions recherche et enseignement de la conception politique. Existe-t-il une conception politique de l'enseignement et de la recherche? Le comité de validation estime que, au sein des universités, l'enseignement

supérieur et la recherche scientifique sont des enjeux trop importants pour ne pas intéresser les forces politiques tant à l'extérieur des institutions qu'à l'intérieur. Des groupes d'intérêts variés ne manquent pas d'influencer sur la détermination des choix dans ces domaines. Idéalement, selon le comité, une conception politique essaiera de privilégier :

- la participation des parties prenantes dans la définition des programmes et des curriculums, de même que dans l'élaboration et la gestion des orientations de recherche;
- la recherche stratégique.

5.2.5.1.5 L'évaluation de la performance

Expert 10 conçoit qu'il existe plusieurs métaphores pour comprendre l'organisation mais il doute que l'on puisse bâtir un système de performance en tenant compte de la dimension politique. On évalue la performance par rapport à ce que l'université doit faire, c'est-à-dire : de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité.

Qu'on prenne Garrett Morgan ou d'autres, il y a des métaphores, ou il y a des images, ou il y a des conceptions de l'organisation. On voit... l'organisation comme une machine bureaucratique, on peut voir l'organisation comme un système politique. Je peux voir l'organisation comme une culture, bon... comme un organisme avec les relations humaines et tout.

Dans le fond, quand on réfléchit à l'organisation, on peut la voir de différentes façons; comme analyste, on réfléchit à l'organisation. [...]. Mais, je ne peux pas penser que vous allez bâtir un système de performance qui va tenir compte que l'organisation *x* est politique. Voyons donc! Je ne peux pas penser ça! Parce que... je ne voudrais surtout pas que vous alliez évaluer les universités par rapport à d'autres choses que leur mission. Or, qu'est-ce qui est au cœur de leur mission? L'enseignement et la recherche et les services à la collectivité.

L'enseignement, la recherche et les services à la collectivité, vous les retrouvez sous service public, vous les retrouvez sous marché, des clientèles pour l'enseignement, tout ça. Vous les retrouvez sur votre modèle académique... les grandes missions de l'université. Vous les retrouvez entrepreneuriale parce que services à la collectivité est très, très, très fort et ça peut déteindre. [...] (Expert 10, p. 21 et 22)

Selon Expert 10, cela n'a aucun sens d'évaluer les universités par rapport à d'autres choses que ce qu'elles doivent faire, car quand les universités jouent à des jeux politiques, elles ne remplissent pas leur mission.

Ça n'aurait aucun sens à mes yeux d'évaluer la performance d'une université, d'un département ou... par rapport à autre chose que ce qu'elles doivent faire! (enseignement, recherche et services à la collectivité) [...] Pour moi, c'est incontournable! Ah! Je ne voudrais surtout pas qu'on ait des indicateurs de performance d'une organisation qui se dit politique avec des jeux politiques, parce que la conception des organisations, ce sont des jeux politiques et tout. Je regrette, souvent ils ne font même pas leur job! Alors je ne veux rien savoir, [...] Alors donc, pour moi, c'est une conception d'analyste d'organisation où on se dit : « Cette organisation-là elle est totalement dominée par les jeux politiques. » (Expert 10, p. 22)

Expert 9 croit que l'on peut garder la conception politique comme modèle d'analyse. Il ne voit pas comment on peut trouver des indicateurs pour rendre compte de cette dimension.

Vous pouvez la garder, mais... parce que ça peut servir pour analyser, mais les indicateurs. là ce n'est pas évident. Ce n'est pas évident pour moi. [...] Construire des indicateurs politiques, ce n'est pas évident. En tous les cas, peut-être que d'autres pourraient vous éclairer là-dessus, moi je n'ai pas grand chose d'autre à vous dire. (Expert 9, p. 18)

Les décisions du comité de validation

Cette perspective met en évidence les conflits d'intérêts et la recherche de la satisfaction du plus grand nombre de constituantes. La conception politique privilégie comme moyens d'évaluation :

- une imputabilité et une reddition de compte envers les parties prenantes;
- l'opinion publique.

5.2.5.1.6 Les critères

Expert 9 est embêté avec la conception politique comme idéaltype.

Ça caractérise, oui. Oui. C'est pour ça que... est-ce qu'il y a des indicateurs de fonctionnement politique idéaux Je ne le sais pas. Ça dépend de notre idéal politique... est-ce que c'est celui du Moyen-âge?

Donc de la loyauté au roi? Ou est-ce que c'est un idéal plus démocratique? Ça dépend de notre idéal politique. Je suis embêté avec votre modèle politique... au-delà du fonctionnement, là. (Expert 9, p. 15)

Selon Expert 9, un bon indicateur de la conception politique pourrait être l'accès à la décision.

Bien un indicateur pourrait être l'accès à la décision, la perception d'avoir un accès à la décision dans le cadre d'un modèle politique. (Expert 9, p. 16)

Pour Expert 9, le critère de satisfaction des parties prenantes n'est pas évident.

Oui, bien pour moi, ce n'est pas évident ça. [...] C'est difficile à objectiver un fonctionnement politique qui soit satisfaisant, sinon en termes de perceptions. (Expert 9, p. 16)

Selon Expert 9, le critère de gestion des conflits ne serait pas évident parce que, parfois, les conflits sont une bonne chose.

Sinon en termes de perceptions... que les gens ont le sentiment que... oui ça va ... pas trop de conflits... Mais, des fois, les conflits, c'est une bonne chose aussi. Ça permet de clarifier les enjeux, ça permet de savoir où les gens logent, ça permet d'envisager une troisième voie. Vous savez l'absence de conflits n'est pas nécessairement une bonne chose... (Expert 9, p. 16)

Expert 4 (p.29) propose d'ajouter le concept de perception ou d'image, il est beaucoup question d'image en politique. Le politique vit aussi beaucoup plus dans le subjectif.

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception politique privilégie les critères suivants :

- la légitimité de l'organisation auprès des groupes externes et la satisfaction des différentes parties prenantes.

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 4							Ajouter image
Expert 5	Questionne Autonomie faible			Pourquoi types prédominants?	Pourquoi types prédominants?	Ajouter imputabilité envers les parties prenantes	Remplacer clientèle par parties prenantes
Expert 6	Ajouter cogestion avec la participation des parties prenantes	Ajouter consultation		Ajouter négociation de l'enseignement (Plan de cours, évaluation, etc.)		Ajouter reddition de compte « au public »	D'accord avec les critères proposés
Expert 7							
Expert 8	Autonomie faible?					Reddition de compte aux parties prenantes	
Expert 9	Ce n'est pas une conception idéale						Déplacer satisfaction des clientèles avec marché N'est pas d'accord avec les indicateurs de la conception politique
Expert 10							Déplacer satisfaction des clientèles avec marché

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 11							

5.2.5.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception politique

Comme pour les conceptions précédentes, le tableau ci-dessous attribue un nombre correspondant au degré de clarté de la conception selon l'échelle ci-dessous décrite.

Tableau 46. Jugement des experts sur la clarté : conception politique

Experts	Clarté
1	4
2	4
3	4
4	3
5	3
6	3
7	4
8	3
9	1
10	3
11	1
Moyenne	3,00/4
Écart type	1,10

Échelle :

- 4- Clair : aucune modification proposée
- 3- Assez clair : modifications mineures proposées
- 2- Peu clair : modifications proposées
- 1- Pas clair : propose une autre définition

La majorité des experts sont d'accord pour dire que la définition de la conception est claire. Cependant, Expert 9 propose une définition plus près du contexte médiéval. Pour Expert 10, la conception politique est une dimension de l'organisation, ce n'est pas une conception de l'université. Les experts 2 et 9 croient qu'il s'agit d'une conception descriptive plutôt que normative. Le comité de validation est d'accord avec ces remarques. Le jugement des experts est assez homogène (écart type 1,10).

5.2.5.1.9 La définition optimale

Le tableau 47 présente la définition optimale de la conception politique. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 47. Définition optimale : conception politique

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Politique	<ul style="list-style-type: none"> • Processus démocratique • Reconnaissance des intérêts divergents • Respect de la diversité des composantes de la société • Changement social 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification et participation des parties prenantes • Répartition des lieux de pouvoir • Rapport de force 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de négociation • Recherche du compromis • Consultation • Alliances stratégiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation des parties prenantes à l'élaboration des programmes et des curriculums 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche stratégique • Participation des parties prenantes aux orientations et au développement des projets de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité et reddition compte envers les parties prenantes • Opinion publique 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des parties prenantes • Satisfaction des employeurs • Satisfaction des organismes régulateurs • Satisfaction des associations étudiantes, professionnelles et syndicales • Satisfaction des communautés internes et externes

5.2.5.2 La consistance logique de la conception politique

Comme pour les conceptions précédentes, trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception. Existe-t-il des réalités signifiantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception est un type représentatif de la réalité québécoise? Et, est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.5.2.1 Les réalités signifiantes et types les plus représentatifs

Le tableau 48 illustre les réalités signifiantes mentionnées par les experts pour illustrer la conception politique. De plus, les experts ont indiqué si cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 48. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception politique

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1		
2	Toutes	
3		X
4	U de M	X
5		
6	Réseau UQ	
7		
8	Toutes, UQÀM	X
9	Toutes	
10		
11	UQÀM	

Expert 7 est d'avis que la conception politique est celle qui correspond le mieux à la réalité dominante des universités actuelles. Il croit cependant que la plupart des gens le nieraient. Selon Expert 7, il y a des rapprochements à faire entre la conception politique et la conception marché, dans les deux cas, les universités sont guidées par les besoins des clientèles.

L'université politique... moi je dirais que, à bien des égards, c'est celle qui correspond le mieux à la réalité dominante des universités actuelles au Québec. La plupart des gens, je pense le nierait, mais en réalité c'est une université... Je pense qu'il y a une grande parenté entre ce que vous appelez la conception politique et la conception marché. Parce que dans les deux cas ce sont des universités qui sont guidées par, finalement, les besoins ou la satisfaction de clientèles. Externes, oui c'est ça. Et donc, je pense qu'il y a une grande parenté entre ces deux modèles. (Expert 7, p. 8)

Pour Expert 11, le plus bel exemple de la conception politique, est l'Université du Québec à Montréal.

Politique, des jeux de pouvoir, tout ça... l'UQÀM, par exemple, tiens mon exemple d'université politique serait l'UQÀM, des jeux de pouvoir perpétuels. Je me rappelle de l'époque où il y a 25 ans, on disait que c'était les gauchistes, les marxistes... Il fallait être marxiste-léniniste pour être accepté en sciences po à l'UQÀM. [...] Il y a beaucoup de jeux de pouvoirs. Bref politique pour moi c'était clair aussi. (Expert 11 p. 13)

Pour les experts 2, 6 et 8 la conception politique se retrouve dans toutes les universités, elle ne caractérise pas de façon dominante une université plus qu'une autre. D'autres experts ont mentionné l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal ou le réseau des universités du Québec comme exemples de la conception politique. Cependant, cinq experts n'ont pas mentionné de réalités signifiantes pour illustrer cette conception.

5.2.5.2.2 *Les éléments distincts*

Selon Expert 1, l'université politique peut s'appliquer à d'autres universités que les universités américaines. C'est aussi l'avis d'Expert 8.

Bon... d'abord, je crois, pour l'avoir déjà vu avant, que la conception politique, elle est présente dans toutes les conceptions. Ce n'est pas une seule conception, elle est présente partout [...]. (Expert 8, p. 5)

Selon Expert 6, les conceptions politiques et relations humaines ne constituent pas des conceptions en soi. Pour Expert 10, les conceptions politiques et relations humaines sont des dimensions de l'organisation et non des conceptions de l'université. Selon Expert 10, les conceptions politique et relations humaines sont des conceptions transversales qui peuvent s'opérationnaliser différemment pour chacune des conceptions. Toutes les organisations sont marquées par les jeux politiques, ce qui n'en fait pas pour autant une conception de l'université.

Dans le fond, ce que vous avez mis là, c'est qu'il y a des organisations, oublions les universités... il y a des organisations où il y a des jeux politiques très forts, bon... Mais les jeux politiques c'est le propre de toute organisation. Il peut arriver que des organisations à un moment

donné de leur histoire se politisent beaucoup parce qu'il y a un enjeu donné, ça donne lieu à des coalitions, mais toutes les organisations sont marquées par des jeux politiques entre départements, entre les *soft* et les *hard*, entre la médecine et les médicaux et les paramédicaux et... Mais les jeux politiques sont au cœur des organisations, y compris les universités! (Expert 10, p. 19 et 20)

Experts 1, 6, 8, 9 et 10 questionnent la conception politique. Ils sont d'avis qu'il ne s'agirait pas d'une conception de l'université, mais d'une dimension de l'organisation ou d'une conception transversale qui s'applique à toutes les universités.

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception politique

La conception politique recherche la légitimité auprès des parties prenantes (Quinn et Rohrbaugh, 1983; Morin, Savoie et Beaudin, 1994). La conception politique privilégie la satisfaction des parties prenantes. Bakke (1950, cité par Morin, Savoie, Beaudin, 1994, p. 44) définit le processus de légitimation comme l'activité consistant à faire reconnaître et accepter par la société les buts que veut atteindre l'organisation. Il ne s'agit pas ici de s'adapter aux besoins du marché, comme le voudrait la conception marché, ni de s'adapter aux besoins de la société comme le prône la conception de service public, mais d'obtenir le soutien et la confiance des acteurs de son environnement. L'université d'aujourd'hui ne peut plus vivre en vase clos dans sa tour d'ivoire. Elle doit obtenir le soutien des acteurs de sa communauté pour assurer sa survie. Pour Morin, Savoie, Beaudin (1994, p.71), tenir compte de la multiplicité des intérêts suppose la capacité d'accepter ou de tolérer les divergences d'opinions, les contradictions culturelles, voire les différends entre des groupes et des acteurs sociaux. De plus en plus, les organisations et les universités doivent se préoccuper de leur légitimité sociale au-delà des considérations de marché.

Dans une conception politique, on peut ne voir que les critères de performance privilégiés par les valeurs et l'idéologie dominante, mais le comité de validation considère que la conception politique doit faire ressortir la diversité des points de vue sociaux, et mettre l'accent sur des critères occultés. Le problème de la mesure de la légitimité sociale demeure, comme le révèle le questionnement de plusieurs experts.

5.2.6 La conception apprenante

Comme pour les conceptions précédentes les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.6.1 La clarté de la conception apprenante

Le prototype de la conception apprenante soumis aux experts est présenté au tableau 49.

La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 49 présente le prototype de la conception apprenante.

Tableau 49. Le prototype de la conception apprenante

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Apprenante	Gestion collégiale	Multiplication des lieux de savoir et d'information	Le processus d'apprentissage Diffusion du savoir	Évaluation formative Évaluation des compétences	Recherche transdisciplinaire Réseaux de recherche	Tableau de bord de gestion Évaluation formative	Système d'information adéquat Mécanisme de réflexion et d'amélioration
	Communauté universitaire	Communication	Dissémination du savoir	Communauté de pratique	Consortium de recherche	Évaluation des compétences	Capacité de s'autoévaluer
	Gestion décentralisée et démocratique	Travail en équipe	Développement des TIC	Transdisciplinarité	Implication des partenaires dans la programmation de recherche	Évaluation mixte impliquant des acteurs externes	Développement et extension des réseaux Apprentissage des étudiants
	Autonomie modérée	Communautés de pratique et d'apprentissage					Apprentissage de l'organisation Cohésion du groupe

5.2.6.1.1 Les valeurs et principes

Une conception importée du monde du management

Depuis quelques années, on voit apparaître, dans la littérature sur l'administration universitaire, le concept d'organisation apprenante (Duke, 1992; Mead, 1995; Ramsden et Martin, 1996; James 2000) : « *La notion d'organisation apprenante est relativement récente. Son émergence est liée à la critique des formes traditionnelles de l'organisation du travail : la rigidité des procédures, le ritualisme des méthodes, la fuite des responsabilités des acteurs.* » (Pelletier et Solar)¹⁶. Pour Dill (2003, p. 347) et Garvin (1993, p. 80), l'organisation apprenante est habilitée à créer, à acquérir, à transférer des connaissances et à modifier sa conduite pour refléter de nouvelles connaissances et de nouvelles perspectives. Argyris et Schön (1974, 1978 et 2002) seraient les précurseurs de ce courant de recherche. Globalement, ils avancèrent l'idée novatrice selon laquelle la performance organisationnelle coïncide avec un savoir organisationnel dispersé, remettant ainsi directement en cause l'hypothèse dominante en vertu de laquelle la performance organisationnelle passerait essentiellement par une intervention partant du sommet de la hiérarchie.

Selon James (2000), Argyris et Schön s'intéressent au potentiel cognitif réparti dans l'ensemble des organisations et à la manière dont les organisations peuvent acquérir un savoir qui dépasse la somme des apprentissages individuels. Les organisations n'apprennent pas au sens littéral du terme, précise James, mais elles disposent d'une sorte de mémoire grâce aux mécanismes qui leur permettent de stocker et de rappeler l'information. Cette idée, bien connue aujourd'hui, était controversée à l'époque de sa parution.

Selon les Expert 9 et Expert 8, les conceptions apprenantes et relations humaines sont le résultat de l'évolution des conceptions de l'organisation dans le domaine du management. Ces deux conceptions ont la même filiation idéologique : l'école des relations humaines. Ces conceptions ne sont pas si étrangères au monde universitaire puisque le métier d'universitaire est un métier d'apprenant.

¹⁶ Pelletier, Solar (non daté), publié sur internet : L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage.

Ce que vous appelez apprenante et ce que vous appelez relations humaines, pour moi, c'est deux importations du monde du management moderne. Ce sont des conceptions de l'organisation qui se veulent un peu plus larges et un peu plus humanistes que les conceptions marchandes ou industrielles traditionnelles, pures et dures. C'est comme si le management avait évolué pour dire... les organisations, ce n'est pas juste des machines, ce n'est pas juste des systèmes, ce n'est pas juste de la rationalité instrumentale.

Ce sont des individus, des personnes qui ont des ressources, qui interagissent et qui peuvent avoir des idées, qui peuvent apprendre et qui doivent apprendre les uns des autres. Et l'organisation moderne... à la limite, au nom même de l'efficacité et de l'efficience, au nom même de l'entrepreneuriat, doit être beaucoup plus souple, beaucoup plus axée sur les individus, leurs relations, le climat, tout ce que vous voudrez.

Ce sont des importations extérieures, [...] mais qui tombent dans un terrain riche à l'université parce que d'une certaine façon, je veux dire... c'est une tautologie de dire que l'université c'est une organisation apprenante. Le métier d'universitaire, le métier d'étudiant universitaire, le métier de chercheur c'est un métier d'apprenant. [...] Même s'il est vrai qu'on peut dire que l'université n'a pas conçu traditionnellement ses processus administratifs comme des processus d'apprentissage. (Expert 9, p. 11)

Le développement de la capacité à apprendre

L'apprentissage organisationnel est un processus de développement continu durant lequel les acteurs réfléchissent sur leurs actions pour s'améliorer. Pour Expert 2, ce qui caractérise l'organisation apprenante, c'est la capacité de l'organisation à mieux faire son travail.

L'université apprenante, ça, ça me rejoint beaucoup! Ça fait partie de ce que je pense des modes d'organisation. Parce qu'on peut être marché, on peut être académique, on peut être service public. Mais on peut être apprenant ou entrepreneurial. Donc ça devrait être un défi. [...] Encore une fois, ça touche à la polarisation de ce qu'on est, de ce qu'on cherche à être, de ce qu'on aimerait être, de ce qu'on aimerait essayer de tendre à être. On devrait tendre à être effectivement apprenant comme organisation au sens de développer notre capacité à apprendre, à mieux faire son travail. Ça, à mon avis, c'est un gros problème posé pour les universités. C'est un très, très gros problème pour les universités parce que... c'est le cas du cordonnier mal chaussé. (Expert 2, p. 6)

Selon Expert 11, l'organisation apprenante c'est un peu comme un robot apprenant.

L'organisation doit s'évaluer, doit se changer elle-même, doit devenir organique... un peu comme une machine qui se corrigerait elle-même. [...] Il y a des caméras qui *autofocussent*, je veux dire... le rêve de l'ingénieur, c'est de créer un robot qui s'adapte aux individus, qui s'adaptent aux contextes, tout ça. Donc, ça c'est le robot apprenant. (Expert 11, p. 35)

La prise de conscience collective

La conception apprenante, selon Expert 4, c'est une prise de conscience que l'institution est en train de faire. Il rejoint ainsi les propos de (Kells, 1992 et Senge, 1990).

Apprenante... tout à fait, je pense que ça, c'est peut-être une espèce de prise de conscience que l'institution universitaire est en train de faire. (Expert 4, p. 14)

La multiplication des lieux de savoirs et d'information

Pour Expert 6, ce qui caractérise l'université apprenante et l'université entrepreneuriale, c'est la rencontre des différents savoirs, les savoirs ne proviennent pas uniquement du milieu universitaire, mais ils proviennent également des milieux de pratique et des acteurs de terrain. Selon Harvey et Knight (1996), Srikanta et Dalrymphe (2002), l'université apprenante, c'est une collaboration dynamique autour des relations à l'interne et à l'externe, c'est l'université en réseau.

Les décisions du comité de validation

Voici les valeurs et les principes sur lesquels repose une organisation apprenante, selon le comité de validation :

- la multiplication des lieux de savoir et d'information;
- la communication;
- l'utilisation des technologies de l'information;
- l'ouverture.

5.2.6.1.2 *Le système de gouvernance et le degré d'autonomie*

La perte du monopole des connaissances et le lieu de validation des connaissances

Avec la multiplication des lieux de savoir, le rôle de l'université est questionné. L'université, selon Expert 5, doit rester une instance, un lieu de validation de connaissances.

Non, c'est sûr! Partout les gens continuent... sauf que jusqu'à maintenant et ça va le rester, je pense ça prend en quelque part un lieu de validation des connaissances. Et là, on essaie même de structurer ça de plus en plus au niveau mondial... l'évaluation des diplômes et de codifier ça, normer ça. Et je ne sais pas jusqu'où ça ira mais il reste que ça prend un lieu où on a un espace commun, une instance de validation. On veut que quelqu'un valide, que c'est vraiment un médecin qui peut opérer et que c'est vraiment un psychologue et que c'est vraiment un travailleur social ou un comptable... Ce qui fait que c'est sûr qu'il y a des organismes universitaires qui font ça.... Il y a des institutions, mais c'est rattaché à un système de formation. Les universités ont un rôle crucial à jouer dans ça. (Expert 5, p. 27)

La gestion décentralisée et démocratique

Expert 5 est d'avis que la conception apprenante complète la conception service public puisque cette conception prône la démocratisation, la participation, la gestion collégiale et la contribution des différents groupes à la création et à la vie du milieu universitaire.

Oui et je trouve que ça complète service public... d'une espèce de démocratisation de la participation... vient de différents groupes qui contribuent à créer et à faire vivre l'université dans la gestion collégiale... Moi, je trouve que ça va avec le service public aussi, ce sont des gens qui ont un regard sur les besoins, qui contribuent à faire que l'université se développe dans une certaine direction. (Expert 5, p. 25)

Mais, même si le métier d'universitaire est un métier d'apprenant, les processus administratifs universitaires ne seraient pas conçus comme des processus d'apprentissage, précise Expert 9. D'ailleurs, James (2000) relève six facteurs d'inhibition de l'apprentissage organisationnel dans les universités :

- l'information en retour est souvent ambiguë, les indicateurs de performance actuels sont souvent subjectifs et s'appuient sur des cadres théoriques variables;

- les boucles de rétroaction comportent des délais importants;
- le lien de cause à effet entre l'action et son résultat n'est pas évident;
- les universités ont une culture individualiste;
- l'assurance-qualité relève souvent de la hiérarchie;
- le savoir du personnel académique et celui du personnel administratif sont séparés par une membrane semi-perméable.

Selon Expert 5, les organisations n'apprennent pas les unes des autres, elles se suivent, s'adaptent, mais elles n'apprennent pas.

C'est sûr que l'environnement fait partie de décisions à prendre pour se positionner, mais le travail c'est plus intra-organisationnel. Le travail se fait au niveau de l'organisation. C'est sûr que ça serait un rêve que toutes les organisations apprennent les unes des autres, mais [...] elles n'apprennent pas les unes des autres... elles s'adaptent, elles suivent, mais elles ne critiquent pas même les décisions des autres organisations.

On l'a vu très clairement dans les années 80 où on a introduit les stratégies de gestion de ce qu'on appelait la décroissance et l'austérité... des stratégies réactives. [...] On l'a fait au primaire, au secondaire et on n'a pas eu d'apprentissage organisationnel, on l'a reproduit au CÉGEP, on l'a reproduit à l'université avec les conséquences que l'on connaît... Toute la pénurie des enseignants, l'espèce de hiatus entre les générations très âgées et des jeunes sans un intermédiaire parce qu'on avait utilisé comme politique de ne pas engager. [...] (Expert 8, p. 6)

Selon Expert 8, la gestion par les pairs, c'est du ressort de la conception académique, c'est l'appartenance à une communauté scientifique et c'est différent de la gestion collégiale.

Donc je dirais que c'est plus intra-organisationnel, l'organisation apprenante. Et que les pairs, évidemment par définition, ce qu'on appelle le collège invisible, c'est-à-dire cette appartenance à une communauté qui dépasse les frontières physiques de l'organisation, c'est l'académique. (Expert 8, p. 6)

Selon Expert 5, la conception apprenante recherche les contributions internes, mais aussi externes à l'organisation.

Oui, mais ce sont des moyens qui font que l'université n'est pas dans une tour d'ivoire [...] Je dirais que, dans un service public, ça serait comme presque un mélange, l'académique avec université apprenante où là il y a une contribution extérieure, mais intérieure aussi, pour faire que l'université est vivante et se développe pour répondre aux besoins d'une société qui veut évoluer, veut se développer. [...] Bien, je trouve que, si on avait de l'académique et de l'apprenant, ça nous ferait un bon service public... (Rires) (Expert 5, p. 26)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception apprenante privilégie un système de gouvernance marqué par :

- une gestion décentralisée et démocratique;
- une gestion participative;
- la participation de la communauté universitaire.

5.2.6.1.3 Les stratégies privilégiées

L'apprentissage en boucle double

L'apprentissage en boucle simple trouve un problème et travaille à le résoudre conformément aux principes et normes de l'organisation. L'apprentissage en boucle double est beaucoup plus difficile à maîtriser, surtout dans un contexte bureaucratique. Elle permet une rétroaction sur le système et peut modifier les normes et les principes. Il s'agit de mettre en place des équipes, des comités, qui vont réfléchir collectivement sur les normes et stratégies à adopter.

De l'avis d'Expert 8, la conception apprenante peut aller avec n'importe quelle autre conception.

Et apprenante... encore une fois c'est plus une vision qui peut se retrouver dans le service public vers l'académique, c'est plutôt comment on change, comment on transforme une institution à travers un apprentissage organisé. Non pas une *organization learning*, mais une *learn organisation*, donc une approche dans laquelle collectivement on analyse l'institution, on voit ses forces, ses faiblesses, on voit quelles seraient les meilleures stratégies à mettre de l'avant, on apprend avec les erreurs,

bon... Mais ça, c'est une approche qui peut s'appliquer dans tout, c'est-à-dire l'entrepreneur apprend en faisant des erreurs, il a une vision dans laquelle ce n'est pas un leader seulement, mais il y a un partage avec le participant, il est coentrepreneur. Donc, cette position-là est applicable à n'importe quelle conception. (Expert 8, p. 5)

La communauté de pratique

Selon Expert 2, on a mis en place des communautés de pratique dans plusieurs secteurs d'activité, mais les universités ne sont pas encore entrées dans ce modèle.

On a mis les communautés de pratique [...] dans plein de secteurs d'activités, puis on n'a jamais été capable d'en créer pour l'université, alors que s'il y a un milieu dans lequel... J'avais essayé d'en faire, par exemple, en enseignement à distance. Voilà un domaine où ça aurait été intéressant de mettre les gens ensemble pour faire une communauté de pratique. (Expert 2, p. 6 et 7)

L'importance des technologies de l'information

Expert 1 croit qu'il existe un courant technologique qui traverse les universités et qui leur permet de faire des choses qu'elles ne faisaient pas auparavant. Pour Expert 1, la conception apprenante c'est l'université technologique.

L'impact de la technologie cependant qui est en train de transformer plusieurs des rapports dans l'université, oui, ça oui. Alors, c'est pour ça que je t'ai marqué technologique à côté d'université apprenante. [...] Si tu avais une typologie d'université technologique, j'ai trouvé ça... parce que ce que tu décris, c'est l'université technologique. Je trouvais ça intéressant de dire... bien oui! C'est qu'on s'en va peut-être vers une université technologique. Il y a peut-être une typologie technologique à l'université, une sorte d'université pour mutants, je veux dire... les nouvelles générations... Alors, peut-être que nous autres qui sommes dans la civilisation du livre et du papier, on n'est plus là, tu sais... (Expert 1, p. 22 et 23)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception apprenante sans être une université technologique, privilégie les stratégies suivantes :

- le développement organisationnel et le processus d'apprentissage;
- la diffusion et la dissémination du savoir;
- la mise en place de structure de réflexion collective et de rétroaction;
- le décloisonnement;
- les communautés de pratique;
- l'utilisation de différents schèmes de pensée.

5.2.6.1.4 L'enseignement et la recherche

L'évolution des processus pédagogiques

Selon Expert 9, les processus d'apprentissage aussi évoluent, la pédagogie doit s'adapter à des nouvelles générations qui ont des façons de faire et de penser différentes.

Ces processus pédagogiques commencent à être vécus comme des processus d'apprentissage... et ça prend du temps là... mais ne serait-ce que parce qu'en se massifiant et en se démocratisant un peu, l'université a commencé à être obligée d'adapter ses façons de faire à des générations de jeunes qui ont des façons d'être et de penser et de travailler un peu différente des générations antérieures. Alors la pédagogie est obligée de devenir un peu plus réflexive qu'elle ne l'était. On est obligé d'évoluer, de changer un peu. En ce sens là, oui, il y a des processus d'apprentissage qui se font. (Expert 9, p. 11)

L'approche par compétence

Expert 11 se demande : est-ce que l'approche par compétence va avec la conception apprenante? Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Si l'organisation apprenante s'oppose aux théories du management scientifiques, la conception de l'enseignement qui s'y rattache s'oppose à une transmission des savoirs linéaires. La formation de l'esprit ne passe pas seulement par la familiarisation avec les œuvres classiques ou les connaissances scientifiques, mais aussi

par une capacité d'analyse, de mise en relation, de questionnement ou de transposition (Perrenoud, 1995).

La préoccupation pour le transfert des connaissances

Expert 6 propose d'ajouter la préoccupation du transfert des connaissances dans l'enseignement.

Les méthodes pédagogiques sont beaucoup questionnées à cause peut-être de transformation de l'usage des technologies de l'information, mais aussi de la façon dont on apprend. On est plus préoccupé maintenant de dire... oui, je ne suis pas là juste pour transmettre, mais si je transmets, il faut que je me préoccupe de l'efficacité de ma transmission, donc je me pose des questions sur l'apprenant. Et ça, je trouve que c'était des questions que vraiment on ne pouvait même pas penser légitimes, il y a 20 ans. (Expert 6, p. 15 et 16)

La recherche contextualisée qui implique des partenaires sociaux

Selon Expert 9, le mode 2 de connaissance décrit par Gibbons correspond à la description de la recherche de l'organisation apprenante, cependant, cette description, selon lui, devrait aussi se rapprocher du service public, car la recherche contextualisée est une manière de répondre à des besoins sociaux.

Ah oui! Dans la mesure où ... ce que vous mettez dans l'apprenante c'est la recherche inter ou transdisciplinaire, des consortiums, les partenariats, la recherche qu'on appelle contextualisée, le souci de diffusion du savoir, les communautés d'apprentissage... oui, oui, oui! Ça correspond effectivement à une évolution importante de la recherche, notamment dans les sciences humaines et dans les sciences sociales, le développement d'une recherche. L'organisation apprenante dans ce sens-là est liée au service public et puis au modèle académique. [...]

Service public dans le sens où le transdisciplinaire, la recherche contextualisée, c'est une manière de répondre à des besoins sociaux, c'est perçu comme ça. Donc, on est dans le service public. Mais un service public défini non pas nécessairement par l'État, mais défini par un ensemble d'acteurs sociaux... des syndicats, des groupes communautaires, des professionnels en exercice et toutes sortes d'autres acteurs, même des acteurs économiques. (Expert 9, p. 18)

Pour Expert 9, la conception apprenante devient une extension de la conception académique et on se rapproche du noyau dur.

C'est quand même la recherche d'un savoir, mais ce n'est pas un savoir totalement libre et puis ce n'est pas un savoir totalement désincarné ou désintéressé, c'est un savoir qui veut répondre à des interrogations d'acteurs sociaux. Oui, oui! Dans ce sens-là, le modèle de ce que vous appelez l'organisation apprenante, si l'organisation apprenante se soucie de son insertion dans la société par la diffusion, par la dissémination du savoir, par la communication, par la réponse à des besoins sociaux, par des partenaires, par des partenariats... oui, c'est un développement important de l'université... qui est en extension... Encore là, on peut le mettre à la périphérie, mais ce n'est pas une importation dans ce sens-là.

Le mode 2 de connaissance de Gibbons n'est pas un corps étranger au mode 1, c'est une extension du mode 1. C'est donc quelque chose qui est sorti du mode 1. Ce n'est pas pareil comme quelque chose qui vient de l'extérieur et qui vient « contaminer » le noyau dur, au contraire c'est sorti du noyau dur. (Expert 9, p. 19)

Avec le mode 2 des connaissances, certains diront que l'université est en train de perdre son âme, ce n'est pas l'avis d'Expert 9 (p. 20). Le mode 2 de connaissance se rapproche seulement des besoins sociaux.

Il y en a qui vont vous dire le contraire, ils vont dire que l'université est en train de perdre son âme, etc., etc. Mais ça dépend! Quand les travailleurs sociaux travaillent en économie sociale, quand les sociologues travaillent dans les CSLC, ils ne perdent pas leur âme là! Ils ne perdent pas leur âme! Pas du tout! [...] Ils sont au service des besoins de la société d'une part et on peut arguer d'ailleurs qu'il y a des champs de connaissances qu'on ne peut connaître selon le mode 1, qu'en s'y insérant d'une manière active.

On peut très bien sur le plan étymologique soutenir que... la même manière que les champs sociaux évoluent dans les sociétés... appelez-le comme vous voudrez là... modernité avancée... ils évoluent d'une manière telle que pour comprendre quelque chose, il ne suffit pas de faire des analyses dégagées extérieures comme si les institutions nous donnaient à lire leur mode de fonctionnement... parce que les institutions sont beaucoup plus illisibles qu'elles ne l'étaient.

Alors la seule manière de lire ce qui se passe, c'est d'être très près des pratiques et non pas des discours, ce qui suppose le mode 2, travailler avec les gens. On pourrait soutenir ça sur le plan étymologique. C'est ce que je pense et que soutiennent un certain nombre de mes collègues qui travaillent dans les CLSC, qui travaillent en économie sociale. (Expert 9, p. 20)

La recherche collaborative et la recherche-action

Expert 6 (p. 15) donne aussi l'exemple de la recherche collaborative et de la recherche-action dans le secteur de l'éducation.

Et, dans les secteurs de l'éducation, c'est très, très développé parce qu'il y a toute la recherche collaborative, la recherche-action qui se fait avec les enseignants sur le terrain. Mais là, on commence à développer dans d'autres domaines, en travail social, en psychologie, en sociologie, un peu moins, [...] mais là ça prend une orientation beaucoup plus opérationnelle, de dire... bien, il faut réussir ce transfert des connaissances et il faut aussi s'alimenter des connaissances des milieux. Alors qu'avant on faisait une recherche, je faisais mon rapport de recherche, et j'allais le porter et le présenter une fois. Mais ce n'est plus du tout comme ça qu'on fonctionne! [...]

Oui, collaborative, recherche action, recherche qui vise le transfert des connaissances et en même temps la mobilisation des milieux de pratique pour faire émerger les connaissances à partir des pratiques. Et ça, je trouve que ça peut changer certaines façons de faire des universités dans la recherche, mais ça va peut-être arriver... ça, ce n'est pas encore le cas... influencer la façon dont on enseigne. (Expert 6, p. 15 et 16)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception apprenante de l'enseignement et de la recherche privilégie :

- un enseignement et une recherche transdisciplinaires;
- un enseignement qui se préoccupe du transfert des connaissances;
- l'approche par compétence;
- une pédagogie par projets;
- une recherche collaborative;
- une recherche en réseaux.

5.2.6.1.5 L'évaluation de la performance

Selon Expert 2, les universités n'aiment pas qu'on les étudie avec leur propre méthode.

Il y a très, très peu de cours d'historiographie, très peu d'historiens qui se définissent comme historiographes, parce que les historiens n'aiment pas

s'étudier avec leurs propres méthodes... C'est un peu la même chose pour les universités. Les universités n'aiment pas qu'on les étudie avec des méthodes universitaires. D'ailleurs, à Laval, la composante enseignement supérieur, dans le programme, est minuscule parce que le programme d'administration pratique et scolaire, c'est un programme d'abord qui est centré sur le primaire et le secondaire plutôt que sur le supérieur. Dans le temps où j'étais là, il y avait très peu de professeurs... (Expert 2, p. 6)

Le développement d'un modèle d'évaluation de la performance pour les universités est un énorme défi, cependant, Expert 2 croit que les universités sont dans la bonne voie, que le modèle est prometteur.

Comme j'ai été mêlé, peut-être dans les 25 dernières années, aux questions de systèmes d'information; on sait bien comment ça été difficile, voire impossible, de mettre à la disposition de l'université, de l'institution, des systèmes d'information pour lui révéler à elle-même, au fond, ce qu'elle était en train de faire. Donc c'est un énorme défi [...] mais comme modèle je trouve que c'est ça qui est prometteur. (Expert 2, p.5)

L'évaluation de programme et le réinvestissement

La conception apprenante, c'est l'idée qu'il y ait des instances décisionnelles académiques avec la participation des étudiants, des professeurs, des administrateurs qui portent un regard sur le travail qui est fait, comme dans les évaluations de programme (Expert 5, p.27). Selon Expert 5, les évaluations de programmes sont réalisées avec beaucoup de soins, de collaboration, de consultations; c'est un travail très sérieux, est-ce que les résultats sont réinvestis dans le système? Expert 5 est d'avis que cela dépend de la volonté des gens et de la capacité physique à offrir des changements. Mais, de plus en plus, croit Expert 5, on se dirige vers de la connaissance appliquée, utilitaire.

Bien, ce que j'en connais, c'est fait avec beaucoup de soin et de collaboration, de consultations, un travail d'évaluation qui est très sérieux et un d'autoévaluation qui est la plupart du temps très sérieux. Comment, après, ça peut être réinvesti ou enfin que ça peut modifier un programme, bien c'est la volonté des gens de le faire, c'est sûr... Et ça, je n'ai pas de portrait d'ensemble, ça c'est clair... Mais aussi, c'est la capacité physique d'offrir des changements, de rentrer dans les cadres de temps de crédits... j'enlève une affaire, je mets l'autre et c'est faire des arbitrages. Et on est dans une société où on demande de plus en plus à ce que les étudiants, par exemple, terminent avec telles connaissances, qu'ils peuvent tout de suite appliquer. Ce qui fait qu'il y a des arbitrages sur ce qui disparaît des

programmes, parce que ça devient plus appliqué, utilitaire, ou des formations de base sont mises de côté ou si on persiste à donner la formation de base en se disant... de toute façon la spécialisation ou l'application, bien ça s'apprend aussi sur le marché du travail.

Ce n'est pas parce qu'on termine un diplôme qu'on a fini d'apprendre. C'est ça qui fait que apprenante, oui, mais les universités ne peuvent pas complètement remettre en question les bases de tous les programmes parce qu'il y a une demande plus pointue et qu'il faut que ça rentre dans les 90 crédits ou dans 30 crédits... Il y a un formatage qui est devenu assez contraignant. Et on sait que les objets de connaissances ne sont pas en diminution... (Expert 5, p. 28)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception apprenante privilégie :

- une évaluation mixte impliquant des acteurs internes et externes ainsi que des processus d'évaluation qui vont permettre le développement organisationnel;
- l'utilisation de tableaux de bord.

5.2.6.1.6 Les critères

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, les critères de performance privilégiés par la conception apprenante sont les suivants :

- système d'information, mécanisme de réflexion et capacité de s'autoévaluer;
- développement des réseaux;
- apprentissage de l'organisation.

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 3							
Expert 4							
							Retrancher capacité de s’autoévaluer
							Changer de réseaux au lieu des réseaux
							Changer des groupes au lieu du groupe
Expert 5							
Expert 6		Rencontre des savoirs qui proviennent du milieu universitaire mais aussi des milieux de pratique		Ajouter préoccupation pour le transfert des connaissances	Ajouter recherche collaborative et recherche-action qui vise le transfert des connaissances et la mobilisation des connaissances dans les milieux de pratique		
Expert 7							
Expert 7	Autonomie modérée?						
Expert 8							
Expert 8	Questionne gestion collégiale p/r à gestion par les pairs						
Expert 9							
Expert 9	Collégialité et démocratie				Mode 2 des connaissances de Gibbons		
	Aussi associée au modèle académique						

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 10							
Expert 11						Déplacer évaluation formative et évaluation des compétences dans académique ou dans enseignement	Déplacer apprentissage des étudiants dans académique

5.2.6.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception apprenante

Comme pour les conceptions précédentes, le tableau 51 attribue un nombre correspondant au degré de clarté de la conception selon l'échelle ci-dessous décrite.

Tableau 51. Jugement des experts sur la clarté : conception apprenante

Experts	Clarté
1	3
2	3
3	3
4	3
5	4
6	2
7	4
8	3
9	2
10	1
11	1
Moyenne	2,64/4
Écart type	1,03

Échelle :

- 4- Clair : aucune modification proposée
- 3- Assez clair : modifications mineures proposées
- 2- Peu clair : modifications proposées
- 1- Pas clair : propose une autre définition

La conception apprenante a suscité plusieurs questionnements de la part des experts. Pour Experts 10 et 11, la conception manque de clarté. Experts 6 et 9 ont apporté plusieurs exemples et distinctions importantes qui ont aidé à mieux expliciter cette conception. Experts 1, 2, 3, 4 et 8 ont proposé de petites modifications. C'est une conception qui a

nécessité beaucoup d'approfondissement. Le jugement des experts est assez homogène (écart type 1,03).

5.2.6.1.9 La définition optimale

Le tableau 52 présente la définition optimale de la conception apprenante. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 52. Définition optimale : conception apprenante

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Apprenante	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplication des lieux de savoir et d'information • Communication • Utilisation des TIC • Ouverture 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion participative • Communauté universitaire • Gestion décentralisée et démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'apprentissage • Développement organisationnel • Diffusion du savoir • Dissémination du savoir • Communautés de pratique et d'apprentissage • Ouverture (différents schèmes de pensée) • Décloisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et les autres milieux • Processus d'enseignement • Enseignement différencié • Reconnaissance des acquis et valorisation des compétences • Pédagogie par projet • Communauté de pratique • Transdisciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche transdisciplinaire • Réseaux de recherche • Consortium de recherche • Implication des partenaires dans la programmation de recherche • Recherche collaborative et recherche action 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de bord de gestion • Évaluation mixte impliquant des acteurs externes 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'information adéquat • Mécanisme de réflexion et d'amélioration • Capacité de s'autoévaluer • Développement et extension des réseaux • Apprentissage de l'organisation

5.2.6.2 La consistance logique de la conception apprenante

Comme pour les conceptions précédentes, trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception. Existe-t-il des réalités significantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception est un type représentatif de la réalité québécoise? Et, est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.6.2.1 Les réalités significantes et types les plus représentatifs

Le tableau ci-dessous illustre les réalités significantes mentionnées par les experts pour illustrer la conception apprenante. De plus, les experts ont indiqué si cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 53. Jugement des experts sur les réalités significantes et les types les plus représentatifs : conception apprenante

Experts	Réalités significantes	Types les plus représentatifs
1	Quelque chose qui émerge	
2	Mise en place de communauté de pratique	
3	Toutes les universités	
4		
5		
6	ARUC, CRSH, AQPC, réformes primaire et secondaire	
7		
8		
9	Le métier d'étudiants, de chercheur, d'universitaire	
10		
11		

Alors que la conception apprenante rejoint beaucoup Expert 2, pour Expert 1, l'université apprenante n'existe pas :

L'université est la chose qui réfléchit le moins à elle-même. [...] Mais l'université ne veut pas réfléchir sur elle-même. Il y a une prétention et il y a un aveuglement sur l'université. Alors, l'université apprenante, je ne crois pas à ça, je ne l'ai jamais vu nulle part. Je trouve intéressant l'organisation apprenante, la cinquième discipline, les trucs à fournir... il y en a un paquet. Ce n'est même pas une force qui traverse l'université. En tous les cas là, à ce jour-là, je ne la vois pas, ni au Québec, ni en Europe, ni aux États. (Expert 1, p. 22)

Expert 7 ne connaît personne qui pourrait dire que le modèle de l'organisation apprenante est disqualifié pour caractériser les universités aujourd'hui, mais il n'est pas suffisant pour comprendre l'université, selon lui, et ce n'est pas un type de conceptions des universités.

L'université apprenante là... je ne connais personne qui dirait que ce modèle-là est disqualifié pour caractériser ce qu'est une université en 2008. Mais je ne connais personne qui dirait que ça décrit bien ce que c'est qu'une université. Je connais personne qui dirait que c'est suffisant pour comprendre ce que c'est qu'une université, et de dire que c'est une organisation apprenante. En un sens, ça va de soi, mais ce n'est pas assez. (Expert 7, p. 7)

Expert 7 est mal à l'aise avec l'idée qu'il y aurait un type d'université qui serait l'université apprenante.

Donc, je ne suis pas très à l'aise avec l'idée qu'il y a aurait un type d'université qui serait l'université apprenante. Ça me paraît une caractéristique nécessaire de certains des autres types, mais ça ne me paraît pas décrire pleinement ce que c'est qu'une université dans aucune des conceptions qui circulent. (Expert 7, p. 13)

Selon Expert 10, la conception apprenante n'est pas un type de conceptions de l'université.

Ah! Moi, je ne vois pas comment ça peut être un type à part. Je pense que la caractéristique... de toute façon apprenante je ne suis pas sûre que je

garderais ça, mais la caractéristique de la recherche actuellement, principalement de la recherche académique.

Mais c'est vrai aussi des gens qui font de la recherche orientée service public. Tu sais, ça se fait par des équipes, par des réseaux [...]. Il y a des réseaux de transfert des produits de recherche vers l'industrie... Mais, c'est vrai là, des purs et durs aussi! Alors moi, apprenante, je ne vois pas en quoi c'est un type d'université ou un type de conception. (Expert 10, p. 17 et 18)

Selon Expert 10, il n'y aura jamais d'université apprenante, car l'université est trop jalouse de ses productions pour les partager avec le reste du monde.

Avoir de solides mécanismes d'apprentissage, et plus on a d'indicateurs, et plus on en discute, et plus on en discute à différents niveaux, et tout, plus on apprend. Mais il n'y aura jamais d'université apprenante. [...] Non! Le véritable apprentissage, c'est lorsque les gens vont véritablement partager beaucoup de choses. Or, je veux dire... déjà faire des programmes conjoints, c'est difficile! Alors, moi je pense que l'apprentissage est une dimension importante dans la vie de toute organisation, pas juste les universités, mais je ne pense pas que ça en fasse un type. (Expert 10, p. 18 et 19)

Selon Expert 6, l'université apprenante est très peu répandue au Québec, Expert 6 ne voit pas d'exemple d'université québécoise qui se qualifierait d'apprenante ou d'entrepreneuriale dans sa logique dominante. Les conceptions apprenante et entrepreneuriale sont des tendances émergentes. Ces logiques pourraient devenir dominantes dans certaines facultés, par exemple : entrepreneuriale dans les facultés de gestion, peut-être, ou les ARUC (Alliance dans la recherche université communauté) pour les sciences sociales.

Bon, l'université apprenante, moi je l'aimais bien, mais elle est très, très peu présente, très peu répandue au Québec. C'est, peut-être ... j'avais dit à la fois pour apprenante et entrepreneuriale, ce sont des tendances émergentes qu'on commence à voir poindre, mais je n'en ai pas d'exemple vraiment d'université qui se qualifierait dans leur logique dominante par apprenante et entrepreneuriale, mais ce sont des logiques qui sont en train de prendre place dans les universités et qui pourraient devenir dans certaines facultés la logique dominante. Peut-être qu'entrepreneuriale là, ça pourrait être le cas de... je dirais comme toutes les facultés de gestion. Ils s'en vont peut-être vers cet... mais même une

partie des sciences sociales... si je pense aux ARUC... qui sont aussi présentes dans l'université apprenante... (Expert 6, p. 15)

Selon Expert 6, l'enseignement supérieur se préoccupe, de plus en plus, de cette tendance et devra s'en préoccuper davantage dans les prochaines années puisque les secteurs primaires et secondaires ont déjà amorcé le virage.

En enseignement supérieur ce n'était pas légitime. Maintenant ça devient légitime et on s'en préoccupe parce qu'on a aussi une préoccupation de réussite qui n'est peut-être pas juste dans l'orientation de services publics, mais de réussite et de diplomation parce qu'on a besoin de travailleurs qualifiés. La réforme dans les secteurs primaires et secondaires a un effet sur les enfants qui apprennent autrement et qui vont arriver à l'université, au CÉGEP dans quelques années... Bien, il y en a qui commencent à rentrer au CÉGEP là, dans deux ou trois ans, qui vont avoir des exigences quant au rapport maître/enseigné... maître/élève qui va être appelé à modifier la pédagogie. (Expert 6, p. 16)

Expert 6 donne l'exemple de l'AQPC (Association collégiale pour la pédagogie collégiale) comme organisme qui se préoccupe du transfert des connaissances dans le milieu collégial.

L'Association québécoise pour la pédagogie collégiale, l'AQPC, c'est un regroupement d'enseignants du collégial, ils ont même une revue pédagogique collégiale, ils font un colloque à chaque année et ce sont des professeurs très innovateurs qui viennent là, qui développent de nouveaux outils et ce sont des séances de transfert, presque, dans ces colloques-là. [...] Ils s'apprennent les uns les autres sur leurs méthodes et maintenant on peut le faire avec des nouveaux outils par Internet. On développe les communautés de pratique, c'est-à-dire on accompagne le développement et c'est pour le transfert des connaissances à l'horizontale ou à la verticale par les technologies de l'information. Parce qu'on peut être à Chicoutimi ou on peut être à Montréal et se transférer des choses. Alors, on développe d'autres outils pour transférer les connaissances. Alors, moi, je dis ça c'est les tendances en émergence, mais qui commencent à être présentes chez certains acteurs et dans certaines orientations plus institutionnelles des universités. (Expert 6, p. 16)

Expert 6 est aussi d'avis que cette orientation a aussi influencé le FQRSC (Fond de recherche sur la société et la culture) qui possède maintenant un volet transferts de

connaissances. Cet expert donne aussi l'exemple de l'IRSC (Institut de recherche en santé du Canada).

Qui maintenant a été reprise par le Fonds québécois de recherche culture et société. Ils ont un volet aussi transfert des connaissances et puis... et on m'a dit qu'au Canada ceux qui sont les plus avancés en termes d'universités qui visent le transfert des connaissances et de recherches orientées vers le transfert, ce sont les IRSC, les Instituts de recherche en santé du Canada. Et le domaine qui est le plus avancé, c'est la santé et sécurité au travail qui, eux autres, font vraiment de la formation de la recherche fondamentale, mais ils répondent à des besoins du milieu et ils ont des outils, ils développent des outils pour aider les travailleurs blessés, les travailleurs qui ont des accidents de travail. Mais, ça oriente aussi leur questionnement sur la recherche fondamentale. Alors il y a des chaires qui existent en santé sécurité au travail. [...] (Expert 6, p. 17)

Expert 6 donne comme exemple le groupe de recherche Valoriste, qui a comme principal mandat de réfléchir sur comment l'université peut remplir sa mission, à la fois comme université, mais aussi comme agent de transfert de connaissance vers les milieux de pratique.

5.2.6.2.2 Les éléments distincts

Le rapprochement entre conception apprenante et académique

Selon Expert 10, l'université apprenante *c'est quelque chose qui est au cœur de ce qu'on veut dans le modèle académique* (Expert 10, p. 19).

Expert 11 ne saisit pas bien la conception apprenante et, pour lui, la distinction entre la conception apprenante et la conception académique, n'est pas claire.

Moi, je n'ai pas très bien saisi, par exemple, apprenante, c'était quoi... Je veux dire... ou si je cherche apprenante par rapport à académique, ce n'est pas clair dans ma tête. Ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas clair dans votre travail. (Expert 11, p. 11 et 13)

L'acceptation de ces deux conceptions par la conception académique

Selon Expert 9, les conceptions apprenantes et relations humaines sont acceptées par la conception académique traditionnelle parce que ces conceptions ne sont pas antinomiques.

Il s'est développé un troisième tiers à côté des profs et des étudiants, une partie des profs faisant aussi de la gestion académique, il s'est développé un corps de gestion proprement administrative et, à mon avis, ce sont eux qui ont importé dans l'institution ce que vous appelez la conception apprenante et la conception des relations humaines. Et, elle a été relativement acceptée parce qu'elle n'est pas antinomique avec une conception académique traditionnelle de l'institution, elle ne l'est pas du tout. (Expert 9, p. 12)

Les conceptions en périphérie du noyau dur

La suggestion d'Expert 9 ce n'est pas de regrouper les conceptions apprenantes et relations humaines, mais de les placer en périphérie du noyau dur car l'université, historiquement, n'aime pas se faire dire qu'elle est une organisation apprenante comme les autres et qu'elle doit se soucier des relations humaines comme les autres.

Elle est en soutien. Mais pour... j'allais dire pour le noyau dur, elle est un peu importée. Parce que l'université ne s'est jamais pensée historiquement comme une organisation comme les autres. Alors, de lui dire que c'est une organisation comme les autres, qu'elle est apprenante comme les autres, elle doit se soucier de relations humaines comme les autres, elle est politique comme les autres, ça peut toujours aller, mais les universitaires ont une conception quasi-religieuse de l'institution qui la met un peu au-dessus de tout. [...] Moi, je pense que ma suggestion, ce n'est pas nécessairement de les regrouper. [...] C'est de faire une distinction entre ce que j'appelle le noyau et la périphérie; et je mettrais toutes les deux dans la périphérie. (Expert 9, p. 12 et 13)

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception apprenante

Pour certains experts la conception était claire, bien définie. D'autres ont proposé des modifications et des distinctions importantes que le comité de validation a considérées. Cependant, si cette conception semble mieux définie maintenant, les experts ne s'entendent pas sur la pertinence de cette conception dans la typologie, ni sur son existence dans les universités. Deux experts sont en désaccord avec cette conception. Selon eux, la conception apprenante n'est pas une conception des universités. Certains experts suggèrent qu'il s'agit d'une conception importée du management et qui s'intéresse plutôt aux processus. Tous sont d'accord pour dire qu'il n'y a pas d'université apprenante au Québec, à part peut-être la TÉLUQ. Aucun ne la considère comme un des

types les plus représentatifs. Certains donnent des exemples de groupes qui fonctionnent sur le modèle d'une organisation apprenante. La conception apprenante serait peut-être alors une conception normative, une conception de l'avenir, une conception qui émerge, une conception qui veut changer les choses, mais qui n'a pas encore beaucoup d'application concrète. Morgan (1999, p. 90) soutient avoir utilisé un langage plus normatif pour discuter la métaphore de l'organisation apprenante. Des experts ont aussi mentionné que la conception apprenante est une conception qui s'intéresse davantage aux processus qu'aux finalités.

La conception apprenante préconise une approche cybernétique de la prise de décision. Dans cette optique, le processus devient plus important que les objectifs eux-mêmes. L'approche cybernétique s'oppose ainsi à l'approche mécanique de gestion (Ouchi, 1981, p. 33-34). Comme le disent Pelletier et Solar (2005, p. 1) le concept d'organisation apprenante apparaît dans un contexte particulier : l'émergence de la société du savoir appuyée sur les technologies de l'information et des communications. La société du savoir génère l'explosion des connaissances et provoque des changements profonds dans le monde du travail qui induit la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie.

On parle du passage de la gestion hiérarchique à une gestion horizontale et diffuse de l'information. Les organisations ne sont apprenantes que dans la mesure où les membres des groupes qui les composent témoigneront individuellement et collectivement leur désir d'apprendre et s'accepteront en situation de formation permanente. Bouvier (2007 p. 119) fait le rapprochement entre projets et systèmes apprenants « *Dans une pensée complexe et systémique, on discerne une savante dialectique entre projet et apprentissage : Il faut apprendre (individuellement et collectivement) pour fonctionner en projet; il faut fonctionner en projet (individuellement et collectivement) pour apprendre.* »

Ainsi, ce qui fonde la pertinence de l'apprentissage organisationnel, c'est une double préoccupation : « l'organisation : sa structure, ses ressources, son fonctionnement, sa gestion et son management et les acteurs : leurs apprentissages, leur formation continue et leur développement professionnel. » Pour l'organisation apprenante, il existe plusieurs niveaux d'apprentissage : les élèves, les enseignants, le personnel cadre et de soutien,

l'organisation, le système. Il existe également trois niveaux de régulation : le niveau 1 (simple boucle) vise les ajustements ponctuels; le niveau 2 (double boucle) s'intéresse aux processus et procédures et peut aller jusqu'à la remise en cause des objectifs; enfin, le niveau 3 (méta niveau) porte sur la conception du système d'autorégulation et de pilotage (Bouvier, 2007, p 123).

Il faut souligner également l'importance des réseaux pour l'organisation apprenante qui est en interaction avec son environnement. Ainsi, selon Bouvier (2007, p.126) « *une organisation doit donc aujourd'hui construire son identité et ses partenariats au sein de réseaux de réseaux (internes, externes et mixtes), tout en veillant à la cohérence de l'action de ses réseaux internes.* »

L'organisation apprenante invite au travail en équipe et en réseaux, à la communication des savoirs tacites et formels et oblige les acteurs à expliciter leurs valeurs, ce qui créent parfois des conflits sociocognitifs ou des routines défensives. La coopération invite aux débats des idées pour passer à la phase suivante, celle de la construction et de la mobilisation des compétences autour d'un projet commun, toujours en mouvement. L'idée d'intégrer différents schèmes de pensée dans l'évaluation est intéressante. Notre modèle en présentant différentes façons de voir l'université ne s'inscrit-il pas dans cette optique?

Les universités québécoises seraient devenues de grosses machines bureaucratiques, difficiles à faire bouger. La conception apprenante est dérangeante, elle remet en question les normes et les procédures; les universités devraient-elles s'adapter? Peut-être que oui, peut-être que non. La conception apprenante pose la question et c'est pour cette raison que, malgré l'avis contraire de certains experts, elle demeure une conception distincte de la typologie. Comme l'indique Bouvier (2007, p. 122) les nombreuses recherches en psychologie cognitive, en psychologie sociale, en psychologie du travail, en sociologie des organisations, en sciences de la gestion démontrent l'épaisseur et la solidité de l'édifice ainsi que l'existence d'un robuste socle de base.

Si le métier universitaire est un métier apprenant, est-ce que les universités sont en mode de formation permanente? Qu'en est-il des modes de fonctionnement, des structures? Y-

a-t-il transfert de connaissances des professeurs aux étudiants? D'un professeur à l'autre, des professeurs aux programmes, d'un département à l'autre? D'une discipline à l'autre? D'un comité à l'autre? D'une université à l'autre?

Selon Askling et Kristensen (2000), il faut poursuivre des observations plus approfondies pour mieux comprendre le modèle de l'organisation apprenante dans des conditions structurelles, contextuelles, nationales et institutionnelles diverses et se demander quel est le modèle le plus approprié pour la direction institutionnelle.

5.2.7 La conception milieu de vie

Comme pour les conceptions précédentes les critères clarté et consistance logique sont traités successivement dans cette section en fonction du plan mentionné au début de ce chapitre.

5.2.7.1 La clarté de la conception milieu de vie

Le prototype de la conception milieu de vie soumis aux experts est présenté au tableau 54. La discussion des experts est exposée à la lumière du cadre conceptuel pour chacune des dimensions du prototype avec les décisions du comité de validation.

Le tableau 54 présente le prototype de la conception milieu de vie.

Tableau 54. Le prototype de la conception milieu de vie

Conception	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Relations humaines	Gestion stratégique des ressources humaines Autonomie modérée	Harmonie Santé Bien-être au travail Valorisation du capital humain Éthique Esthétisme Humanisme	Un processus humain	Développement de l'individu	Recherche orientée vers un plus grand humanisme	Évaluation du climat de travail	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme

5.2.7.1.1 *Les valeurs et principes*

Cette conception de l'organisation s'est développée en réaction au courant des approches classiques et rationnelles des organisations cherchant les critères d'efficacité et d'efficience. En effet, un courant de recherche s'est développé mettant en évidence les relations humaines, les relations informelles, le climat de travail. L'efficience amène souvent une escalade des coûts sociaux qui sont considérés comme des coûts externes rejetés sur la société : « *c'est ainsi que l'amoralité devient la moralité économique et que lorsqu'on la pousse dans ses limites, elle débouche sur une immoralité sociale.* » (Mintzberg, 1990). Parce que les buts sociaux sont difficilement quantifiables, ils ne sont pas pris en considération par les dirigeants. La rentabilité, oui, mais à quel prix?

Expert 1 soumet des statistiques sur les universités, à jour en février 2008, où l'on constate que le nombre de professeurs n'a pas augmenté depuis 1994 alors que le nombre d'étudiants a augmenté de 10 % au premier cycle et de 40 % au deuxième cycle. Le nombre de chargés de cours a augmenté, mais il est contingenté. Il y a donc des attestations quantitatives de l'augmentation de la charge de travail des professeurs.

Selon Expert 3, actuellement, c'est très compliqué les ressources humaines dans les universités à cause des modèles dominants.

C'est sûr que, les relations humaines, c'est très compliqué, actuellement, cet aspect-là, dans les universités, justement à cause des modèles dominants. Une *business* ne peut pas fonctionner avec l'empathie totale. Parle-moi de ton vécu... Sens-tu ce que je sens?... Il faut fonctionner avec des résultats. En même temps, il y a un seuil où... Si tu piles sur le monde, il n'y aura pas de résultat. Moi, j'ai comme l'impression qu'il se fait le minimum pour que ça ne saute pas, mais à des places, ça saute. Je ne pense pas que ce soit très dominant actuellement. (Expert 3, p. 15)

L'humanisme

Selon le Larousse encyclopédique (2010), l'humanisme, en latin *humanitas*, désigne ce qui distingue l'homme de toutes les créatures, ce qui, donc, est précisément le propre de l'Homme, la culture. Même si il existe plusieurs définitions de l'humanisme, le Larousse encyclopédique (2010) propose un sens plus large :

Dans son acception plus large, qui porte la marque du philosophe Hegel, humanisme s'entend de tout effort de l'esprit humain qui, affirmant sa foi dans l'éminente dignité de l'homme, dans son incomparable valeur et dans l'étendue de ses capacités, vise à assurer la pleine réalisation de la personnalité humaine. (Larousse encyclopédique, 2010)

La pleine réalisation des capacités de l'homme passe par la connaissance de soi, la liberté d'agir sur sa propre destinée, la légitimité de la recherche du bonheur, la tolérance des idées diverses et un idéal de justice commune.

Le milieu de vie et la culture

Dans la conception des relations humaines, l'université est un milieu de vie, une petite société. Pour cette conception, le concept de culture est important. Il existe une culture universitaire, une culture institutionnelle, une culture facultaire, une culture départementale et, lorsqu'il est question de développement de projet, on ne peut penser à leur mise en œuvre, sans penser au concept de culture, selon Expert 4.

Relations humaines, ce n'est pas toujours là... mais, en fait, c'est toujours là, mais ce n'est pas toujours compris comme étant là et, moi, la façon dont je comprends cette dimension-là, je la comprends université milieu de vie, université société, une petite société... Moi, je suis sociologue de formation et j'ai toujours pensé l'université en disant... bien, il y a le concept de culture d'entreprise, mais il y a une culture d'institution, il y a des cultures de facultés, moi, je travaille beaucoup avec ça. Et d'ailleurs [...] quand je développe des projets, je mets toujours comme principe de fond le respect de la culture.

Donc, quand tu développes un projet, tu développes habituellement à l'extérieur du milieu dans lequel tu veux l'implanter. [...] Si je veux être capable de transporter un projet que j'ai développé et l'insérer dans le département de sociologie, il va falloir que je tienne compte de sa culture, que je fasse adhérer les gens du milieu au principe que je veux leur vendre. Et ça, c'est fondamental, mais je trouve que ça rejoint beaucoup la dynamique en partie des relations humaines parce que je veux dire... c'est toute une dynamique de personnes et de conceptions des personnes, une institution, un groupe. (Expert 4, p. 14 et 15)

L'observatoire québécois du loisir définit ainsi le milieu de vie :

Le milieu de vie se définit comme le centre, le pivot de la satisfaction de vie. L'endroit et les conditions stables de vie permettent de croître ou

d'obtenir des gains, des succès, du bien-être, du bonheur. La personne est perçue et considérée selon l'ensemble des besoins humains fondamentaux. [...] Le milieu de vie doit fournir le maximum de possibilités à l'individu pour qu'il puisse donner un véritable sens à sa vie et qu'il accède au goût de vivre et de s'épanouir en fonction de ses habitudes de vie, ses intérêts et ses goûts.

Un milieu de qualité présente des caractéristiques connues qui en font un lieu d'appartenance où les personnes savent, sentent et agissent comme si elles étaient chez elles. Elles ont un sentiment d'appartenance, partagent les enjeux positifs et négatifs qui les touchent et ont les moyens d'agir et non seulement de subir. Pour agir, il y a une organisation, une structure et des règles du jeu pour assurer la démocratie et l'harmonie. (Hallé, 2008)

L'éthique

Expert 11 relève l'importance de l'éthique.

Moi, l'éthique c'est important. [...] Une organisation qui a plus de revenus que de dépenses, c'est une organisation bien gérée sur cet aspect-là. Une organisation qui survit, c'est une bonne organisation. Oui, il faut faire ce qu'on est supposé faire de la meilleure manière possible en terme académique, de recherche, d'excellence, de qualité, tout ça. On a tous ces mêmes préoccupations, plus survivre, plus... non seulement survivre, mais aussi agir de façon éthique.

L'éthique, c'est très important comme critère, l'intégrité, l'éthique, ce sont des valeurs académiques, selon Expert 5. Toutes les universités possèdent une politique de l'éthique. Expert 8 (p. 9) est d'accord avec le critère d'éthique, mais il croit que ce n'est pas exclusif à la conception des relations humaines.

La santé et la sécurité au travail

Selon Expert 5, on n'est pas plus efficient si on a plus de gens stressés ou malades. On ne parle pas beaucoup de ce critère, cependant, on augmente le ratio étudiants/professeurs, la clientèle augmente, mais pas le nombre de professeurs. Cela a un impact important.

Peut-être le contraire, si on a plein de gens qui sont stressés, qui sont médicamentés, je ne suis pas sûre que c'est plus efficient, je trouve que c'est le contraire. (Expert 5, p. 35)

Selon Expert 11, c'est vrai que les universités se préoccupent peu de la santé de leurs employés.

Moi, il y a quelque chose qui me surprend toujours... on me donne un beau bureau, un bel ordinateur, tout ce que vous voulez, mais on ne s'occupe pas du tout de ma santé. Je veux dire... on ne s'assure pas, mettons, que ma machine humaine fonctionne... on ne me fait pas un examen médical chaque année. On ne m'incite même pas à le faire, je veux dire... on m'incite pas à faire de l'exercice... oui, il y a un pavillon sportif, j'ai juste à y aller. [...] Mais on ne met pas l'accent bien, bien là-dessus.

Moi, ils ont dit... performe, travaille... enfin... il n'y a personne qui me force à faire ça, mais je veux dire, je le fais quand même. Je travaille comme un malade, je ne m'occupe pas de ma santé, donc de ma machine humaine... Je vous dis ça parce que deux de mes collègues viennent de faire de l'angine de poitrine, des artères bouchées, ils travaillent trop, ne font pas assez d'exercices... (Expert 11, p. 38)

L'esthétisme

Expert 11 est d'avis que « *la connaissance, la réflexion, l'esthétisme, ça marche ensemble.* » Son sens de l'esthétisme comprend aussi l'harmonie et une structure bien organisée.

Harmonieux... oui, si mon sens de l'esthétique, il part de ça aussi, bien organisé, harmonieux... ouais! Mais bon, en tous les cas, notre petit campus, il est beau. (Expert 11, p. 40)

La seule chose qui a intéressé Expert 1 dans la conception des relations humaines, c'est l'esthétisme. Expert 5 (p. 34) croit intéressant le critère d'esthétisme, mais selon cet expert, cela n'est pas présent dans les universités, comme critère, du moins.

Expert 4 ajouterait deux choses au concept d'esthétisme, les espaces et l'université comme milieu de vie, comme il l'a proposé au début de l'entretien.

Et si on parle d'une université dans une dynamique de conception... conception des universités, relations humaines, la dimension des espaces c'est fondamental dans la gestion des ressources humaines. [...] Je l'ai vécu dans toutes sortes d'environnements... [...] Les espaces... et là je te

dirais autant internes qu'externes. [...] Je pense que ça, c'est très important. (Expert 4, p. 30)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, cette conception devrait se dénommer *milieu de vie* plutôt que *relations humaines*. En effet, la conception relations humaines se rattache plus facilement à une conception du management alors que la conception milieu de vie qui s'inspire également des principes de l'humanisme décrit mieux une conception des universités. Les valeurs et principes qui caractérisent cette conception sont les suivants :

- respect et épanouissement de la personne;
- amélioration de la condition humaine;
- bien-être au travail;
- solidarité intergénérationnelle.

5.2.7.1.2 Le système de gouvernance et le degré d'autonomie

La conception relations humaines tente de réconcilier les objectifs organisationnels et les objectifs individuels. Mintzberg (1986) parle d'objectifs personnels partagés dans les cas où les individus partagent les même ambitions et se réunissent autour d'un projet commun.

Selon Expert 1, les administrateurs universitaires se préoccupent peu des relations humaines et ils sont dans une position inconfortable.

Il faut voir dans quel jeu de forces ils sont, les dirigeants. Le dirigeant, il est neutre... l'université décide... *over and above*... bien non! Des fois, il n'y a pas quelqu'un qui décide quelque part... souvent c'est par inconscience ou par réaction de survie ou par n'importe quoi! [...] Alors, même si tu as des idées, même si tu veux, tu es dans un contexte de force où les administrateurs doivent rendre compte à l'extérieur des argents qu'ils reçoivent, sauver l'imputabilité et ils doivent éduquer la société civile, la société marchande et le gouvernement de ce qu'est l'université.

Et, en même temps, c'est une sorte de *boîte à malle*, la *boîte à malle* c'est de l'autre bord, ils doivent expliquer à l'intérieur de l'université, c'est quoi la société civile, c'est quoi la société marchande... Et là, ils essaient, là-dedans, un jeu d'équilibre comme une sorte de chef de gouvernement

minoritaire en disant on va essayer de faire de quoi. Et c'est une position un peu inconfortable... ils ne font pas pitié, là! Je ne dis pas qu'ils font pitié, mais c'est une position inconfortable. (Expert 1, p. 32)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation la conception milieu de vie privilégie un système de gouvernance axé sur :

- un leadership orienté vers le développement de la personne;
- le développement durable

5.2.7.1.3 Les stratégies privilégiées

Le développement des ressources humaines

Pour Expert 2, les ressources humaines sont un facteur important d'efficience. Il faut investir dans les ressources humaines, adopter des politiques de gestion qui tiennent compte du type de travail et du type de carrière du personnel de haut niveau que l'on veut attirer, retenir; mais aussi s'occuper de toute l'équipe autour du personnel de haut niveau, le personnel de soutien, les étudiants de premier cycle, de deuxième cycle, les représentants des partenaires externes.

Je dirais que les relations humaines, c'est quand même un facteur très important d'efficience parce qu'on travaille avec des êtres humains, que ce soit des étudiants, des professeurs... Et à ce moment-là, il faut investir dans les ressources humaines [...] Je dirais que c'est encore plus vrai, parce qu'on a affaire à des gens de haut niveau, des créateurs qui ont une sensibilité très, très particulière. [...]

Alors, on n'a pas le monopole maintenant des personnels de haut niveau et, à ce moment-là, il faut avoir une stratégie pour canaliser ces gens-là, pour faire en sorte d'avoir des politiques de gestion qui sont appropriées à ce type de personnes, le type de travail qu'ils ont à faire, la façon, les carrières, c'est très important...et puis, en plus, maintenant, avec tout le travail d'équipe... où on va trouver, autour d'un chercheur, du personnel technique, du personnel de bureau, des étudiants gradués, des étudiants de premier cycle, des représentants de partenaires externes. [...]

Il y a vraiment un effort important à faire et certains établissements réussissent mieux que d'autres à gérer tout ça, cette complexité-là. C'est

un modèle qui cohabite avec d'autres, qui peut caractériser plus un établissement qu'un autre. [...] (Expert 2, p. 7 et 8)

Selon Expert 6, la conception des relations humaines n'existe pas en soi, mais elle est présente à travers les autres conceptions. Selon cet expert, cette conception serait probablement plus présente dans les universités québécoises que dans les universités françaises.

Les relations humaines, ça n'existe pas en soi, mais c'est présent dans plusieurs autres conceptions. [...] Je pense que dans les universités québécoises, particulièrement, parce que je connais bien les systèmes français, je pense qu'on se préoccupe beaucoup de gestion stratégique de ressources humaines, de développement, de valorisation du capital humain... et du bien-être au travail. C'est assez présent par rapport à des universités françaises ou ce n'est absolument pas présent, enfin, je ne dirais pas que c'est très présent. (Expert 6, p. 21)

Pour Expert 10, les relations humaines, c'est une dimension transversale qui peut prendre différentes formes dans les autres conceptions (Expert 10, p. 23).

La formation des administrateurs

Expert 1 est d'avis que les administrateurs universitaires auraient besoin de formation.

Sur les 80, 85 administrateurs universitaires de haut niveau qu'on a au Québec, il y en a plus de la moitié qui n'ont jamais réfléchi à c'était quoi une université! Si votre thèse arrive à amener ce monde-là, à suivre juste une semaine de cours ou de perfectionnement... si je peux influencer les recommandations...dire...ça serait pas bête de venir passer une semaine à Québec ou à Montréal ou à je ne sais pas où?... (Rires) (Expert 1, p. 33)

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation, la conception milieu de vie privilégie les stratégies suivantes :

- un processus humain;
- le soutien au développement de carrière et le développement professionnel;
- la mobilisation.

5.2.7.1.4 L'enseignement et la recherche

Les décisions du comité de validation

Les experts n'ont pas commenté une conception de l'enseignement ou de la recherche qui serait particulière à la conception relations humaines. Selon le comité de validation l'enseignement et la recherche dans une conception milieu de vie privilégient :

- le développement intégral de la personne;
- un enseignement personnalisé;
- de petits groupes;
- une valorisation des activités parascolaires;
- la recherche libre;
- la diversité de la recherche;
- une recherche orientée vers les humanités.

5.2.7.1.5 L'évaluation de la performance

Les décisions du comité de validation

Les experts n'ont pas commenté l'évaluation de la performance dans une conception relations humaines. Selon le comité de validation la conception milieu de vie privilégie les moyens d'évaluation suivants :

- l'évaluation du climat d'étude et de travail;
- la culture organisationnelle;
- l'évaluation institutionnelle.

5.2.7.1.6 *Les critères*

Les décisions du comité de validation

Selon le comité de validation la conception milieu de vie privilégie les critères suivants :

- la mobilisation;
- le sentiment d'appartenance;
- la disponibilité des espaces;
- la santé et sécurité au travail;
- le climat d'étude et de travail;
- le développement des ressources humaines;
- l'éthique;
- l'esthétisme.

5.2.7.1.7 Le résumé des modifications proposées par les experts

Le tableau 55 résume les principales modifications proposées par les experts.

Tableau 55. Modifications proposées par les experts : conception milieu de vie

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Modèle proposé	Gestion stratégique des ressources humaines Autonomie modérée	Harmonie Santé Bien-être au travail Valorisation du capital humain Éthique Esthétisme Humanisme	Un processus humain	Développement de l'individu	Recherche orientée vers un plus grand humanisme	Évaluation du climat de travail	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme
Expert 1							
Expert 2							
Expert 3							
Expert 4		Ajouter milieu de vie					Ajouter concept d'espace Ajouter organisation du travail

Experts	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Expert 5	Remplacer capital humain par personnes						
Expert 6	D'accord avec autonomie modérée	D'accord avec éthique. Se demande pourquoi humanisme et esthétisme?	Ajouter soutien au développement de carrière et ressourcement professionnel	Ne voit pas de conception de l'enseignement pour ce type.	Ne voit pas de conception de la recherche pour cette conception. Orientée vers un plus grand humanisme, c'est de l'ordre du service public		Ajouter formation continue et ressourcement professionnel
Expert 7							
Expert 8							Questionne le critère esthétisme Déplacer le critère éthique avec académique
Expert 9	Collégialité et démocratie Aussi associée au modèle académique						
Expert 10							
Expert 11							

5.2.7.1.8 Le jugement des experts sur la clarté de la conception milieu de vie

Comme pour les conceptions précédentes, le tableau 56 présente le degré de clarté de la conception selon l'échelle ci-dessous décrite.

Tableau 56. Jugement des experts sur la clarté : conception milieu de vie

Experts	Clarté
1	4
2	4
3	4
4	3
5	3
6	2
7	4
8	3
9	3
10	3
11	3
Moyenne	3,27/4
Écart type	1,29

Échelle :

- 4- Clair : aucune modification proposée
- 3- Assez clair : modifications mineures proposées
- 2- Peu clair : modifications proposées
- 1- Pas clair : propose une autre définition

Les experts sont dans l'ensemble d'accord pour dire que la conception relations humaines est claire ou assez claire, peu de modifications à la définition ont été proposées à

l'exception d'Expert 6. Ce qui pose problème ce n'est pas la définition de la conception, c'est son existence comme conception des universités. Le jugement des experts est assez homogène (écart type 1,29).

5.2.7.1.9 La définition optimale

Le tableau 57 présente la définition optimale de la conception milieu de vie. Cette nouvelle définition inclut les modifications proposées par les experts et par le comité de validation.

Tableau 57. Définition optimale : conception milieu de vie

Conception	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Milieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Respect et épanouissement de la personne • Amélioration de la condition humaine • Bien-être au travail • Solidarité intergénérationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership orientée vers le développement de la personne • Développement durable • Gestion écologique et humaniste 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus humain • Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement intégral de la personne • Enseignement personnalisé • Petits groupes • Valorisation des activités parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de la diversité de la recherche • Recherche orientée vers les humanités • Recherche libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat d'étude et de travail • Culture organisationnelle • Évaluation institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation au travail • Sentiment d'appartenance • Disponibilité des espaces • Santé et sécurité au travail • Climat d'étude et de travail • Développement des ressources humaines • Éthique • Esthétisme

5.2.7.2 La consistance logique de la conception milieu de vie

Comme pour les conceptions précédentes, trois éléments permettent de porter un jugement sur la consistance logique de la conception. Existe-t-il des réalités signifiantes qui illustrent la conception? Est-ce que la conception est des types les plus représentatifs de la réalité québécoise? Et, est-ce que la conception constitue un élément distinct des autres conceptions?

5.2.7.2.1 Les réalités signifiantes et types les plus représentatifs

Le tableau 58 illustre les réalités signifiantes mentionnées par les experts pour illustrer la conception milieu de vie. De plus, les experts ont indiqué si cette conception est un des types les plus représentatifs de la réalité québécoise.

Tableau 58. Jugement des experts sur les réalités signifiantes et les types les plus représentatifs : conception milieu de vie

Experts	Réalités signifiantes	Types les plus représentatifs
1	Syndicat, programmes sociaux pour les employés	
2	Télé-Université Recherche dans le réseau UQ	
3	Il ne voit pas d'exemples	
4	Certaines universités de l'Est du Canada	
5		
6		
7	Aucune	
8	Professionnel de gestion	
9	service de la médecine	
10	Département du management	
11	Ne voit pas	

Pour Expert 1 (p. 26), « *l'université des relations humaines, ça n'existe pas.* » Il est toutefois d'accord pour affirmer que le mouvement des ressources humaines est un mouvement important (p. 28), mais il ne connaît aucune université qui se définit comme une université de relations humaines. Par contre, il comprend d'où vient cette conception (Mintzberg, Morgan). Il est possible d'avoir un intérêt pour les ressources humaines, mais ce n'est pas une conception de l'université.

Expert 3 ne sait pas si la conception des relations humaines existe. Lorsque le chercheur demande à Expert 3 si la conception des relations humaines existe, il répond : « *Je ne sais pas... Ce n'est pas évident. C'est un peu newmanien* » (Expert 3, p. 15). Expert 3 n'est pas certain qu'il existe beaucoup d'institutions axées sur les relations humaines. Par contre, si

les directions ne font pas attention aux relations humaines, elles peuvent perdre leurs prochaines élections.

Vous l'enlèveriez que vous ne vous priveriez pas. Parce que, au fond, je ne vous dis pas que ça ne peut pas colorer certains choix de gestion. Il y a des gestionnaires, même dans les départements, des doyens, qui sont plus axés sur la santé des relations... tout ça... mais... C'est très difficile d'être entrepreneuriaux, politiques, marché et penser que vous allez travailler dans le jus du consensus interne.

Moi, j'ai l'impression que plus ces accents-là sont forts, plus c'est compliqué sur les relations internes, parce que ça bouscule, ça discrimine, ça... Prenez les débats, par exemple, dans les institutions, sur les chaires de recherche. Il y a de grosses chaires, il y a de petites chaires. Des grosses, des moins grosses... Si tu n'as pas de chaire, tu as moins de moyens. Être un prof ordinaire, ça a l'air d'une punition. Et puis ça... comment dire ça?... Ça « bouledoze ». (Expert 3, p. 15)

Selon Expert 7, la conception des relations humaines ne définit pas ce qu'est une université, il ne voit pas d'université qui possède comme mission ou finalité les relations humaines. Il s'agit d'une composante d'une organisation bien gérée, mais il ne s'agit pas d'une enveloppe définitoire.

L'université des relations humaines à mon avis ce n'est pas... ça ne définit pas non plus ce que c'est qu'une université. Même si les caractéristiques de ce type-là doivent se trouver dans... toute université bien gérée, c'est plus ou moins décisif dans un cas ou dans l'autre. (Expert 7, p. 13)

Selon Expert 7 (p. 8), il faut tenir compte de ces critères dans une organisation performante, mais ça ne définit pas l'état proprement universitaire.

Tout ça est certainement à valoriser, tout ça serait des critères dont il faudrait tenir compte dans la performance, mais je ne pense pas que ça définit en quelque façon l'état proprement universitaire. (Expert 7, p. 8)

Expert 8 est en désaccord avec la conception des relations humaines.

Finalement, questions de relations humaines, je n'ai jamais vu une perspective, une conception comme celle-là, ça ressemble plus du niveau des moyens que de conception. (Expert 8 p.5)

Alors que Experts 1, 3, 7 et 8 ne voient pas la conception relations humaines comme une conception des universités, Experts 1, 2, 4 et 11 proposent quelques exemples. Selon Expert 4, la conception relations humaines pourrait caractériser certaines universités de l'Est du Canada. Expert 2 propose deux exemples pour illustrer la conception des relations humaines.

La Télé-Université :

Est-ce que j'ai des exemples là-dessus de bonne gouvernance autour des ressources humaines? [...] Je pense... la Télé-Université, c'est un bon exemple. Et je pense que c'est probablement le meilleur exemple qu'on ait. Et c'est probablement ce qui explique leur succès.

Les professeurs, d'abord, ont accepté, même s'en glorifient, que ce n'est pas eux autres qui donnent des cours. Essayez de rentrer ça dans une université, un campus: que le professeur va faire le cours, puis après ça, il va le donner à une équipe de tuteurs, puis c'est les tuteurs qui vont le donner, ce sont des récitateurs [...]. Donc, eux ils ont réussi à faire ça.

Dans les équipes de production, le professeur ne pense pas qu'il va être, à la fois ingénieur, l'ingénieur du son, ingénieur de l'image, l'imprimeur. Ils ont des spécialités pour tout ça. Et ça marche, comme n'importe quelle organisation humaine; des fois il y a des ratés, il y a des difficultés. Ça, c'est un bon exemple. (Expert 2, p. 8)

La recherche dans le réseau UQ :

Je pense que, dans la recherche à l'UQ, on a bien réussi. Je pense que c'est notre plus belle réussite. Je le disais tout le temps. Chaque fois que le rapport annuel sortait, 200 millions de subventions de recherche. [...] Ça veut dire qu'à chaque année dans les 12 mois de l'année, que les professeurs de l'UQ vont chercher 200 millions de recherches.

On est parti de zéro. Il y a des équipes qui réussissent bien, beaucoup de coopération avec des professionnels, des employés de bureau. Il y a beaucoup d'interdisciplinarité à l'UQ, notamment. C'est vrai à Chicoutimi, c'est vrai à Rimouski. Ça suppose que l'on fasse travailler les gens ensemble, c'est une composante de la typologie. C'est clair. (Expert 2, p. 8)

Expert 1 donne d'autres exemples : les programmes de retraite du régime des universités du Québec, les syndicats, les programmes contre le harcèlement psychologique ou sexuel.

Expert 1 fournit aussi des contre-exemples comme David Johnson à McGill et James Frost qui n'avaient pas beaucoup de sensibilité aux ressources humaines, mais qui ont réussi quand même. Il amène en outre l'exemple de Harvard. Il termine en soulignant que, en éducation, on ne s'inquiète pas du bien-être des étudiants, mais de leur apprentissage.

5.2.7.2.2 Les éléments distincts

Selon Expert 8, les conceptions apprenantes et relations humaines possèdent la même affiliation idéologique, soit l'école des relations humaines en management. De plus selon Expert 9 (p. 12), les conceptions académiques, relations humaines et apprenante ne sont pas antinomiques.

La conclusion pour les critères clarté et consistance logique de la conception milieu de vie

Si la conception des relations humaines semble claire pour les experts, elle ne fait pas l'unanimité comme conception des universités. Le comité de validation est d'avis que pour élargir le concept de performance des universités, il faut passer par cet effort intellectuel de considérer l'université comme une organisation comme les autres avec des dimensions humaines, sociales, politiques et environnementales.

En plus d'être efficace, c'est-à-dire faire de la recherche et enseigner (conception académique), l'université s'adapte aux besoins de la société et rend des services à la collectivité (conception service public); elle doit voir à une gestion efficiente de ses ressources (conception gestionnaire, conception apprenante). De plus, l'université d'aujourd'hui assure sa survie en s'adaptant aux besoins du marché (conception marché), en développant de nouveaux produits et de nouvelles idées (conception entrepreneuriale) et en obtenant le soutien de la collectivité (conception politique). La conception apprenante va demander aux universités de se poser des questions : que font les universités? Comment définir la performance des universités, comment l'évaluer? Est-ce qu'une université qui est efficace, efficiente et qui est capable d'assurer sa survie est performante? Est-ce suffisant?

La conception des relations humaines vient dire, non ce n'est pas suffisant : qu'arrive t-il de votre personnel? Est-il heureux au travail? En santé? Est-il mobilisé? Est-ce qu'on s'occupe de son développement? Est-ce qu'on se préoccupe de le retenir? Et les étudiants? Agit-on

de façon éthique et esthétique? Et si on s'occupait des processus? Et si les processus devenaient aussi importants que les objectifs?

Cette conception pose des questions fondamentales aux universités.

5.3 Conclusion du chapitre

Nous avons présenté et discuté les résultats pour chacune des conceptions en fonction des deux premiers critères de validation de la typologie qui concernent les conceptions de manière individuelle (les critères de clarté et de consistance logique). Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de type pur au sens de types idéaux mais de traits dominants qui caractérisent chacune des conceptions. Au sein même d'une université, plusieurs conceptions se côtoient, se rencontrent et parfois même s'opposent. Le rythme de prédominance des conceptions peut varier dans le temps en fonction des différents contextes, structures, unités, départements, champs disciplinaires, groupes ou centre de recherche.

La synthèse qui concerne le jugement des experts et du comité de validation sur l'ensemble de la typologie en fonction des critères de clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers est présentée et discutée au chapitre suivant.

Chapitre 6

La typologie optimale

Dans le chapitre précédent, les résultats concernant les deux premiers critères de validation (clarté et consistance logique) ont été présentés et discutés. Le présent chapitre est d'abord consacré à l'analyse de l'ensemble des critères de validation puis à la présentation de la typologie optimale. Cette typologie est par la suite discutée en relation avec les principales perspectives théoriques présentées à l'étape de la synthèse (chapitre 3).

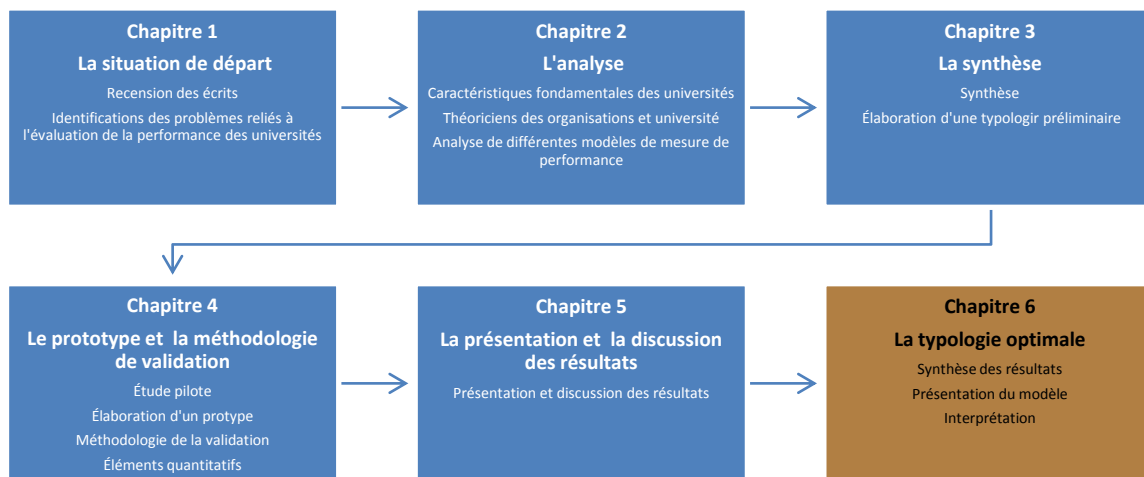


Figure 10. La structure de la recherche (chapitre 6)

6.1 La synthèse des résultats (les critères de validation de la typologie)

Dans cette section, les résultats sont présentés pour chacun des critères de validation : la clarté, la consistance logique, l'exhaustivité, l'économie, l'acceptabilité par les usagers et l'utilité.

6.1.1 La clarté

6.1.1.1 Le jugement des experts sur la clarté du prototype

Voici un bref rappel de la définition du critère clarté :

- les types doivent être clairement définis de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers.

Deux éléments ont permis de déterminer le degré de clarté. Le premier élément est le jugement formel des experts. Le deuxième élément est l'interprétation du discours des experts sur la conception. Le degré de clarté est illustré au tableau 59 selon une échelle de 1 à 4, du moins clair au plus clair.

Le tableau 59 présente le jugement des experts sur la clarté du prototype.

Tableau 59. Le jugement des experts sur la clarté du prototype

Critère \ Experts		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Moyenne
Clarté	Service public	2	4	3	3	1	2	3	3	2	4	4	2,81
	Académique	1	1	3	4	1	1	4	4	1	3	4	2,45
	Marché	3	4	3	3	4	3	3	3	1	4	1	2,90
	Entrepreneuriale	4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3,27
	Politique	4	4	4	3	3	3	4	3	1	3	1	3,00
	Apprenante	3	3	3	3	4	2	4	3	2	1	1	2,64
	Relations humaines	4	4	4	3	3	2	4	3	3	3	3	3,27
Moyenne		3,00	3,43	3,29	3,14	2,71	2,29	3,42	3,14	2,00	3,14	2,43	2,90

Échelle :

- 4 Clair : aucune modification proposée
- 3 Assez clair : modifications mineures proposées
- 2 Peu clair : modifications substantielles proposées
- 1 Pas clair : propose une autre définition

L'ensemble du prototype a été jugé assez clair par les experts (moyenne de 2,9). On peut identifier un premier groupe de conceptions, dont les moyennes à l'indice oscillent entre 2,9 et 3,27, soit les conceptions relations humaines, entrepreneuriale, politique et marché. Il s'agit du groupe de conceptions que l'on peut classer comme assez claires et pour lesquelles peu de modifications ont été proposées. Paradoxalement, il s'agit du groupe dont l'existence même a été contestée par certains experts.

Le deuxième groupe de conceptions, dont les moyennes à l'indice se situent entre 2,64 et 2,81, est classé aussi comme un groupe de conceptions assez claires, mais elles ont été légèrement plus modifiées que le groupe précédent. Avec une moyenne à l'indice de 2,45, la conception académique se rapproche du peu clair. Il est intéressant de constater que la conception la moins contestée est celle qui a été la plus modifiée. Il est peut-être plus facile d'identifier ce que n'est pas la conception académique que d'en fournir une description précise. Une autre hypothèse consiste à croire que les experts ont participé plus facilement à l'amélioration des définitions des conceptions qui se rapprochent le plus de leur conception personnelle.

Le tableau 60 indique les conceptions propres aux experts selon la fréquence d'identification, plus d'un choix était possible.

Tableau 60. Les conceptions des experts

Conceptions	N
Académique	6
Entrepreneuriale	5
Service public	4
Apprenante	4
Relations humaines	1

Selon le tableau 60, six experts sur onze se sont identifiés à la conception académique. Expert 5 qui s'identifie à la conception service public est celui qui a proposé le plus de

modifications sur cette conception. Expert 6 et Expert 7 qui adoptent respectivement la conception apprenante et la conception entrepreneuriale furent ceux qui ont participé le plus à la spécification de ces conceptions. Notons que les experts pouvaient exprimer plus d'un choix.

6.1.1.2 Le jugement du comité de validation sur la clarté de la typologie optimale

Suite au processus de modification de la typologie, le comité de validation a porté un jugement sur la clarté de la nouvelle typologie. Le tableau 61 illustre le jugement des experts du comité de validation sur la nouvelle typologie.

Tableau 61. Jugement du comité de validation sur la clarté de la typologie optimale

Experts du comité de validation		A	B	C	D	Moyenne
Clarté	Service public	3,7	4	3,7	3,8	3,80
	Académique	3,8	4	3,8	3,7	3,83
	Marché	3,7	3,8	3,7	3,7	3,70
	Entrepreneuriale	3	3,5	3,5	3	3,25
	Politique	3,5	3,4	3,5	3,5	3,48
	Apprenante	3,5	3,5	3	3,5	3,38
	Relations humaines	3,5	3,5	3,5	3,5	3,50
Moyenne		3,53	3,65	3,53	3,53	3,53

Échelle :

- 4 Tout à fait clair
- 3 Assez clair
- 2 Peu clair :
- 1 Pas du tout clair

À la suite de l'analyse des propositions des experts et des modifications apportées suite aux discussions du comité de validation, ce dernier comité juge que les conceptions sont définies dans l'ensemble de façon assez claire (moyenne de 3,53).

6.1.2 La consistance logique

Voici un bref rappel de la définition du critère consistance logique :

- les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères; les types doivent être clairement différenciés; lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types.

Deux éléments permettent de juger de ce critère. Le premier élément est composé de l'association de réalités signifiantes à chacun des types de conception et de la désignation des types les plus représentatifs de la réalité québécoise. Le deuxième élément est le jugement porté par les experts sur la structure générale de la typologie.

Le tableau 62 illustre le jugement des experts sur l'existence des réalités signifiantes et sur l'identification des types les plus représentatifs.

Tableau 62. Existence de réalités significantes et les types les plus représentatifs selon la perception des experts

		Experts	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Consistance logique (réalités signifiantes, types les plus représentatifs)	Service public	*	U	U	U*	U*	U*	U*	D	U*	PU	UD	U*
	Académique	*	U	U	U*			D*	D*	U*	U	UD*	U*
	Marché	U	U	U*	P*	PI			D	P*	PI*		P
	Entrepreneuriale		PA	*	U*			P	D	U*	P	D	U
	Politique		U	*	U*			U		U*			U
	Apprenante	*	P	U				I			P		
	Relations humaines	I	UP			U					A	D	

Légende

U	Oui	Universités
D	Oui	Disciplines
A	Oui	Acteurs
I	Oui	Instances
P	Oui	Pratiques
	Absence	Absence de mention par l'expert
*	Types les plus représentatifs de la réalité québécoise	

6.1.2.1 Les réalités significantes

Tous les experts ont mentionné des réalités significantes pour illustrer la conception service public, à l'exception d'Expert 1. Sur les onze experts, neuf ont identifié des réalités significantes pour illustrer les conceptions académiques et marché. Huit experts ont fait mention de réalités significantes pour illustrer la conception entrepreneuriale. Cinq experts ont relaté des réalités significantes pour illustrer les conceptions politique et relations humaines et quatre experts ont indiqué des réalités significantes pour illustrer la conception apprenante.

6.1.2.2 Les types les plus représentatifs

Les types les plus représentatifs de la réalité québécoise, selon les experts, sont :

- la conception académique (sept experts);
- la conception service public (six experts);
- les conceptions marché et entrepreneurial (quatre experts)
- la conception politique (trois experts);
- la conception apprenante (un expert);
- Aucun expert ne mentionne la conception milieu de vie.

Toutes les conceptions ont été illustrées par un minimum de quatre mentions au chapitre des réalités significantes. Six experts mentionnent des réalités significantes qui distinguent les conceptions marché et entrepreneuriale. Deux experts ont donné des exemples qui permettent de distinguer les conceptions apprenantes et relations humaines. À l'exception de la conception relations humaines, toutes les conceptions ont été mentionnées au moins une fois comme une des conceptions les plus représentatives de la réalité québécoise. Ajouté au critère de la clarté, ce critère permet d'affirmer que la typologie est constituée d'éléments distincts.

6.1.2.3 Les éléments distincts et la structure du prototype

Le tableau 63 résume le jugement des experts sur la structure de la typologie.

Tableau 63. Jugement des experts sur la structure générale

	Service public	Académique	Marché	Entrepreneuriale	Apprenante	Politique	Relations humaines
Expert 1	Accord	Accord	Désaccord Retrait ou fusion	Désaccord Retrait ou fusion	Accord si on change pour technologique	Plus ou moins d'accords	Désaccord Retrait
Expert 2	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord
Expert 3	Accord	Accord	Accord Désaccord idéologique	Accord	Accord	Accord	Ne serait pas en désaccord avec le retrait
Expert 4	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord
Expert 5	Accord	Accord	Accord mais désaccord idéologique	Accord moins prononcé	Accord	Accord	Accord
Expert 6	Accord	Accord	Accord	Accord (distinction avec apprenante pas évidente)	Accord	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait
Expert 7	Accord	Accord	Accord	Accord	Pas nécessaire	Accord	Pas nécessaire
Expert 8	Accord	Accord	Accord et fusion avec entrepreneurial	Désaccord Fusion avec marché	Désaccord	Désaccord Présente partout	Désaccord ou fusion avec apprenante
Expert 9	Accord si noyau dur	Accord si noyau dur	Accord si périphérie	Accord si noyau dur (dépend de la définition)	Accord si périphérie	Accord si périphérie	Accord si périphérie

	Service public	Académique	Marché	Entrepreneuriale	Apprenante	Politique	Relations humaines
Expert 10	Accord	Accord	Accord	Accord	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait
Expert 11	Accord	Accord	Accord mais doit être mieux distingué avec entrepreneurial	Accord	Accord mais doit être mieux explicité	Accord	Accord
Total	11/11	11/11	9/11	9/11	7/11	7/11	5/11

On constate un accord unanime avec les conceptions service public et académique. Huit experts sont d'accord avec la distinction entre marché et entrepreneuriale. Sept experts reconnaissent l'existence de la conception politique, six experts expriment leur accord avec la conception apprenante et cinq experts avec la conception relations humaines. Ajouté aux critères de clarté et de réalités signifiantes, ce tableau permet d'affirmer que la typologie est constituée d'éléments distincts et peut être considérée comme consistante logiquement. Le choix de ne pas fusionner les conceptions marché et entrepreneuriale et relations humaines et apprenante et de ne pas retirer les conceptions est justifié dans la section discussion et résultats des experts.

6.1.3 L'exhaustivité

Voici un bref rappel de la définition du critère exhaustivité :

- l'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possible de la population concernée; les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité concernée.

Le tableau 64 présente le jugement des experts sur le critère exhaustivité.

Tableau 64. Le jugement des experts sur le critère d'exhaustivité

Experts	Exhaustivité
1	Oui
2	Oui
3	Non
4	Oui
5	Oui
6	Oui
7	Oui
8	Oui
9	Non
10	Oui
11	Ne sait pas

Huit experts considèrent que la typologie est exhaustive, un expert ne peut se prononcer et deux experts proposent l'ajout d'une conception gestionnaire ou industrielle. Cette proposition a été jugée assez intéressante par le comité de validation pour qu'il suggère de vérifier, dans des recherches ultérieures, la pertinence de l'ajouter à la typologie.

6.1.4 L'économie

Voici un bref rappel du critère économie :

- une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories significantes pour classer le plus d'éléments possible.

Le tableau 65 décrit le jugement des experts sur le critère économie.

Tableau 65. Jugement des experts sur le critère économie

<i>Économie</i>	
<i>Expert 1</i>	<i>L'idéal serait trois ou quatre types.</i> <i>Fusion entrepreneuriale et marché</i> <i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relations humaines</i> • <i>Politique</i>
<i>Expert 2</i>	
<i>Expert 3</i>	<i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relations humaines</i>
<i>Expert 4</i>	
<i>Expert 5</i>	
<i>Expert 6</i>	<i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relations humaines</i> • <i>Politique</i>
<i>Expert 7</i>	<i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relations humaines</i> • <i>Apprenante</i>
<i>Expert 8</i>	<i>Fusion entrepreneuriale et marché</i> <i>Fusion relations humaines et apprenante</i> <i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Politique</i>
<i>Expert 9</i>	
<i>Expert 10</i>	<i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relations humaines</i> • <i>Politique</i> • <i>Apprenante</i>
<i>Expert 11</i>	<i>Retrait</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apprenante</i>

Le comité de validation a décidé de conserver:

- la distinction entre la conception entrepreneuriale et marché malgré la proposition de fusionner ces deux conceptions par les experts 1 et 8;
- la conception politique, malgré les désaccords des experts 1, 6, 8 et 10;
- la conception apprenante malgré les désaccords des experts 7, 8, 10 et 11;
- la conception relations humaines malgré le désaccord des experts 1, 3, 6, 7, 8 et 10, tout en proposant de changer son nom.

6.1.5 L'acceptabilité par les usagers

Voici un bref rappel de la définition du critère acceptabilité par les usagers :

- un processus de validation par des pairs et des experts s'avère nécessaire pour s'assurer de cette acceptabilité.

Le tableau 66 illustre le jugement des experts sur le critère acceptabilité par les usagers.

Tableau 66. Acceptabilité par les usagers

Probabilités	Nombre d'experts
1- Très élevée	1
2- Assez élevée	2
3- Moyenne	2
4- Plutôt basse	0
5- Très basse	1
6- Dépend du contexte	5

Selon Experts 1, 3, 4, 5, 7, l'acceptabilité de la typologie par les usagers va dépendre du contexte de présentation et d'utilisation ainsi que des destinataires. Trois experts jugent

l'acceptabilité élevée, deux experts jugent l'acceptabilité moyenne et un expert juge l'acceptabilité très basse.

6.1.6 L'utilité

Les experts se sont aussi prononcés sur le critère d'utilité en précisant les personnes les plus susceptibles d'utiliser le prototype et en spécifiant différents contextes d'utilisation.

Voici un bref rappel de la définition du critère d'utilité :

- une typologie doit comporter des catégories significatives. Il s'agit d'un outil d'analyse qui permet entre autres le diagnostic et la prescription; elle doit être utile à cet effet.

Le tableau 67 illustre le jugement des experts sur l'utilité du prototype :

Tableau 67. Le jugement et les commentaires des experts sur l'utilité

	<i>Contexte général</i>	<i>Processus administratif</i>	<i>Personne</i>
Expert 1	<i>Outil de réflexion pour mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur des universités.</i> <i>Il ne faut pas que ce soit présenté comme une hiérarchisation des universités</i> <i>Sensibilisation du public à la chose universitaire</i>	<i>Perfectionnement ou formation des cadres universitaires</i>	<i>Les spécialistes de la gestion</i>
Expert 2	<i>Apprendre à mieux se connaître à l'interne</i>	<i>Modèle apprenant défi</i> <i>Processus de gouvernance</i> <i>Processus de planification</i> <i>Fonctions de pilotage</i>	<i>Soi-même comme universitaire, professeurs, étudiants, partenaires, départements</i>
Expert 3	<i>Utile pour la réflexion, mais ne croit pas que cela aidera à développer de nouveaux indicateurs</i>		<i>Les universités, si on les oblige à se situer et à réfléchir</i>

	<i>Contexte général</i>	<i>Processus administratif</i>	<i>Personne</i>
Expert 4	<i>Réflexion, prise de conscience de son identité</i> <i>Nous faire réaliser des choses</i>		<i>Gestionnaire de haut niveau</i>
Expert 5	<i>Outil de réflexion</i>	<i>Planification stratégique</i> <i>Plan de développement</i> <i>Assemblée du sénat</i>	<i>Conseil d'administration</i>
Expert 6	<i>Outil de référence pour mieux comprendre les types de mesure pour mesurer la performance, mieux argumenté et évaluer les modèles de mesure</i> <i>Autoréflexion sur ce que font les universités</i> <i>Outil pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs de la logique principale et identifier d'autres logiques aussi présentes dans l'institution.</i>	<i>Outil de développement pour s'améliorer dans une optique d'évaluation institutionnelle</i>	<i>Ministère et public probablement plus intéressés que les universités qui risquent de contester</i>
Expert 7	<i>Outil d'analyse</i> <i>Clarification des enjeux</i> <i>Discours plus analytique</i> <i>Éclairer le débat public</i> <i>Légitimer la diversité des conceptions sans trahir l'idéaltype</i>	<i>Instrument pour aider à l'autoévaluation par les unités</i> <i>Modèle global</i>	<i>Hauts dirigeants et dirigeants d'unités</i>
Expert 8	<i>Démarche académique, une démarche de recherche doublée d'une vision promotionnelle.</i> <i>Il ne voit pas beaucoup d'utilité concrète et pratique.</i>		
Expert 9	<i>Outil de lecture du réel</i>	<i>Aider les gestionnaires à reconnaître la pluralité des conceptions, aider à la gestion des conflits</i>	<i>Les gestionnaires</i>
Expert 10	<i>Évaluation des départements, évaluation des universités, contrat de performance</i>		<i>Département, universités, gouvernement</i>

	<i>Contexte général</i>	<i>Processus administratif</i>	<i>Personne</i>
Expert 11	<i>Mieux se connaître, savoir qui on est et ce l'on veut devenir</i>	<i>Planification stratégique et évaluation de la performance dans une approche à la Harvard</i>	<i>Dirigeants, conseil d'administration, les cadres supérieurs, les chercheurs en performance</i>

Il apparaît donc que les personnes les plus susceptibles d'utiliser cette typologie sont, selon les experts :

- les chercheurs en gestion;
- les universités et leur conseil d'administration;
- le gouvernement;
- les gestionnaires universitaires;
- les professeurs et les étudiants universitaires.

6.1.6.1 Un outil de réflexion

Neuf experts ont mentionné que la typologie constitue surtout un outil de réflexion qui permet une meilleure appréhension du réel. Elle peut aussi permettre la prise de conscience de sa propre identité : reconnaître qui on est et identifier ce que l'on veut devenir. Par ailleurs, la typologie peut s'avérer utile pour éclairer le débat public en clarifiant les enjeux et légitimer la diversité des conceptions.

6.1.6.2 La planification stratégique

Trois experts voient dans la typologie un outil utile pour le processus de planification stratégique.

6.1.6.3 L'évaluation de la performance

La typologie peut s'inscrire dans la philosophie de l'organisation apprenante. Quatre experts sont d'avis qu'elle peut devenir un outil de développement dans une optique d'évaluation institutionnelle. Elle peut aider à évaluer le degré d'atteinte des objectifs de la

conception dominante, tout en identifiant les autres conceptions présentes dans un établissement.

6.1.6.4 La gestion des conflits et la formation des cadres universitaires

Un expert suggère que la typologie pourrait être utile pour identifier les enjeux dans un processus de résolution de conflits et être utilisée dans le cadre du perfectionnement des cadres universitaires.

6.1.7 La synthèse des résultats

Nous pouvons conclure à la lumière de ces résultats que :

- la typologie semble assez claire pour les experts et pour le comité de validation;
- les conceptions sont suffisamment distinctes et porteuses de réalités significantes;
- la typologie a été jugée exhaustive par la majorité des experts, cependant deux experts proposent une huitième conception, une conception gestionnaire;
- le nombre de conceptions a été jugé suffisant bien que deux experts proposent de fusionner les conceptions marché et entrepreneuriale; cinq experts de retirer la conception relation humaine, quatre experts de retirer les conceptions politique et relations humaines;
- la typologie pourrait être acceptée par les usagers, cela dépend du contexte de présentation;
- elle peut être utilisée dans différents contextes comme la planification stratégique, l'évaluation institutionnelle, la formation des cadres universitaires, la gestion des conflits et la compréhension des débats et des enjeux universitaires.

6.2 La typologie optimale

La typologie optimale comporte sept conceptions (service public, marché, académique, entrepreneuriale, politique, apprenante, milieu de vie) définies en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégie, enseignement, recherche, évaluation de la performance et critères d'évaluation de la performance). Les conceptions ne sont pas des types idéaux au sens de types purs, dans la totalité de leurs caractéristiques, exclusives les unes par rapport aux autres. Les caractéristiques retenues pour chacune des dimensions font ressortir la prédominance de certains traits majeurs. Elle peut servir à expliquer et à interpréter les divergences de point de vue entre les différents acteurs du système universitaire et entre les différents niveaux organisationnels. Une université peut être traversée par plusieurs conceptions. Les conceptions n'existent pas à l'état pur. Tous les traits caractéristiques propres à chacune des conceptions ont été délibérément accentués. Les conceptions ne sont pas construites dans une suite historique, mais sont le résultat de luttes de pouvoir constantes.

Tableau 68. Typologie optimale des conceptions des universités en vue d'en évaluer leur performance

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse aux besoins de la société • Accès à l'université • Démocratisation • Normes explicites 	<ul style="list-style-type: none"> • Démocratisation de l'université • Présence active de l'État et de la société • Coûts assumés principalement par la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'action • Débat démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Offre de formation en fonction des besoins diversifiés de la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche qui répond aux besoins de la société • Valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion • Recherche développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité • Reddition de compte à l'État et à la population • Audit institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Accès et réussite du plus grand nombre • Équité • Atteinte des objectifs sociétaux • Services à la collectivité • Développement régional • Intégration citoyenne et professionnelle
Marché	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence • Rentabilité • Niche stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> • Système client • Lois de l'offre et de la demande avec prédominance à la demande 	<ul style="list-style-type: none"> • Position stratégique sur le marché • Alliances tactiques • Marketing • <i>Branding</i> (pouvoir de la marque) 	<ul style="list-style-type: none"> • Commercialisation de l'enseignement • Enseignement sur mesure • Développement des connaissances techniques et industrielles 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche orientée vers les besoins du marché • Commercialisation de la recherche • Recherche commanditée 	<ul style="list-style-type: none"> • Palmarès • Veille concurrentielle • Profit 	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutement de clientèles • Satisfaction de la clientèle • Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation • Expansion et diversification du marché • Compétitivité • Adaptabilité • Rentabilité

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de la vérité et développement du savoir • Liberté académique • Fonction critique • Rigueur scientifique • Disciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie institutionnelle • Gestion collégiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de l'excellence • Sélection et élitisme • Méritocratie • Maintien de la tradition • Assurance du capital de réputation 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinarité • Transmission des connaissances (savoir) • Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux • Formation à la recherche aux cycles supérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche libre • Recherche fondamentale et appliquée 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par les pairs avec vérification externe • Reconnaissance internationale • Agrément 	<ul style="list-style-type: none"> • Excellence académique • Avancement des connaissances • Qualité des programmes • Notoriété en recherche • Rayonnement sur le monde • Prestige et distinctions
Apprenante	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplication des lieux de savoir et d'information • Communication • Utilisation des TIC • Ouverture 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion participative • Communauté universitaire • Gestion décentralisée et démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'apprentissage • Développement organisationnel • Diffusion du savoir • Dissémination du savoir • Communautés de pratique et d'apprentissage • Ouverture (différents schèmes de pensée) • Décloisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et les autres milieux • Processus d'enseignement • Enseignement différencié • Reconnaissance des acquis et valorisation des compétences • Pédagogie par projet • Communauté de pratique • Transdisciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche transdisciplinaire • Réseaux de recherche • Consortium de recherche • Implication des partenaires dans la programmation de recherche • Recherche collaborative et recherche action 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de bord de gestion • Évaluation mixte impliquant des acteurs externes 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'information adéquat • Mécanisme de réflexion et d'amélioration • Capacité de s'autoévaluer • Développement et extension des réseaux • Apprentissage de l'organisation

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Innovation • Goût du risque • Pérennité institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Système producteur (offre) • Leader • Équipe de gestion • Équipe de recherche • Diversification des sources de financement 	<ul style="list-style-type: none"> • Vision • Mobilisation des ressources • Changement délibéré 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche-développement • Innovation et transfert technologique • Brevet d'invention • Interdisciplinarité et résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Concrétisation des finalités • Évaluation des forces et faiblesses et opportunités et menaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'être proactif • Innovation • Capacité de pilotage • Diversité des sources de financement • Partenariat
Politique	<ul style="list-style-type: none"> • Processus démocratique • Reconnaissance des intérêts divergents • Respect de la diversité des composantes de la société • Changement social 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification et participation des parties prenantes • Répartition des lieux de pouvoir • Rapport de force 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de négociation • Recherche du compromis • Consultation • Alliances stratégiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation des parties prenantes à l'élaboration des programmes et des curriculums 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche stratégique • Participation des parties prenantes aux orientations et au développement des projets de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité et reddition compte envers les parties prenantes • Opinion publique 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des parties prenantes • Satisfaction des employeurs • Satisfaction des organismes régulateurs • Satisfaction des associations étudiantes, professionnelles et syndicales • Satisfaction des communautés internes et externes

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Milieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Respect et épanouissement de la personne • Amélioration de la condition humaine • Bien-être au travail • Solidarité intergénérationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership orientée vers le développement de la personne • Développement durable • Gestion écologique et humaniste 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus humain • Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement intégral de la personne • Enseignement personnalisé • Petits groupes • Valorisation des activités parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de la diversité de la recherche • Recherche orientée vers les humanités • Recherche libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat d'étude et de travail • Culture organisationnelle • Évaluation institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation au travail • Sentiment d'appartenance • Disponibilité des espaces • Santé et sécurité au travail • Climat d'étude et de travail • Développement des ressources humaines • Éthique • Esthétisme

6.3 L'interprétation des résultats

Cette partie se divise en trois sections. Les résultats sont d'abord mis en perspective par rapport au triangle des tensions de Burton Clark, puis nous avons identifié différents axes de tensions inhérentes à chacune des conceptions et, enfin, la typologie est mise en relation avec la typologie du monde des valeurs de Boltanski.

6.3.1 Le triangle des tensions de Burton Clark

On se souvient du cadre des tensions de Burton Clark cité précédemment. Selon cette théorie, les universités désirent protéger leur autonomie face aux demandes du marché et aux prescriptions gouvernementales.

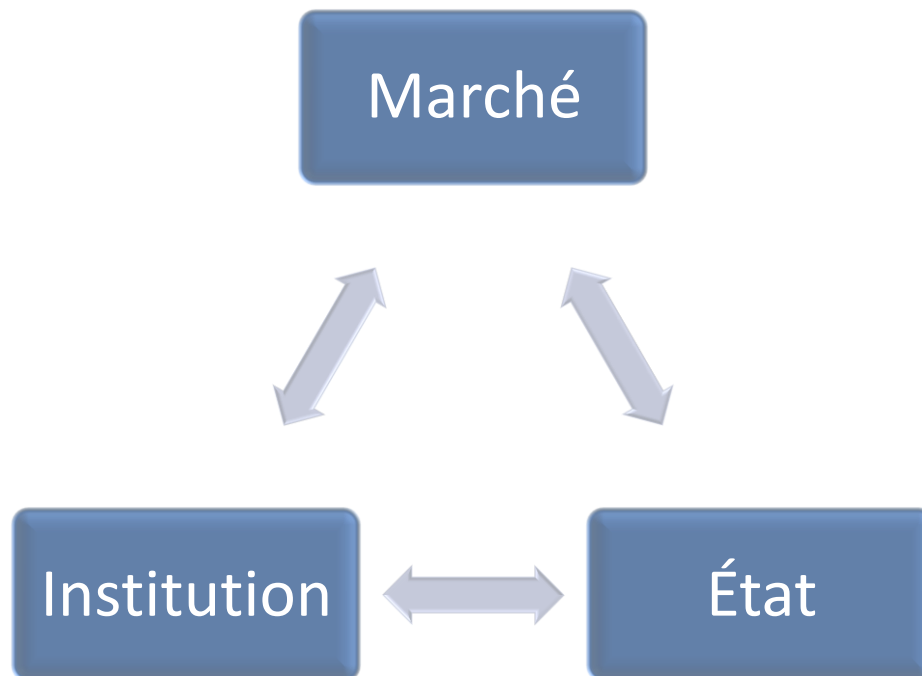


Figure 11. Le triangle des tensions de Burton

La typologie optimale proposée élargit la problématique des tensions universitaires. Non seulement les universités doivent-elles affronter les pressions externes émanant des demandes du marché et de l'État, elles doivent aussi faire face : aux pressions technologiques (à l'interne et à l'externe), à la demande de s'établir en réseau, au devoir de s'améliorer (conception apprenante); aux pressions internes de soutien aux nombreux projets et à la créativité de ses membres (les administratifs pour la survie de l'organisation et les académiques pour la recherche et l'enseignement) (conception entrepreneuriale); aux

pressions de l'interne pour le maintien de la tradition et la protection de l'autonomie et de la liberté académique (conception académique); aux pressions politiques pour répondre aux attentes de toutes les parties prenantes et tenter de répondre aux inégalités sociales (conception politique); et, finalement, elle doit devenir un milieu de vie accueillant pour que les étudiants et l'ensemble du personnel puissent développer leur compétence et réaliser leur plein potentiel (milieu de vie).

Le triangle (figure 11) devient un ensemble de cercles entrelacés (figure 12) qui expriment la diversité des points de vue. Ils sont entrelacés parce c'est la mission elle-même qui est traversée par différents courants de pensée. Alors que Mintzberg décrit le système stratégique des entreprises professionnelles comme complexe en fonction des différentes parties prenantes, ce schéma apporte un nouvel éclairage en y présentant les différents points de vue non seulement sur la gouvernance de l'université, mais sur les stratégies, les moyens d'évaluation privilégiés et sur la diversité de la recherche et de l'enseignement.



Figure 12. Les conceptions de l'université: un système de boucles entrelacées

6.3.2 Les axes de tension

Suite à l'analyse des résultats du chapitre précédent, nous avons identifié six axes de tensions. Les conceptions ont été classées en fonction des six axes. Le tableau 69 définit ces axes de tension.

Tableau 69. Les axes de tension

Les axes de tensions	
Contrôle Interne <ul style="list-style-type: none"> • académique • entrepreneurial • milieu de vie • apprenante • politique 	Contrôle Externe <ul style="list-style-type: none"> • marché • apprenante • politique • service public
Différenciation <ul style="list-style-type: none"> • marché • milieu de vie • apprenante • politique 	Intégration <ul style="list-style-type: none"> • académique • entrepreneuriale • service public
Adaptabilité <ul style="list-style-type: none"> • marché • entrepreneurial • service public • apprenante • politique 	Stabilité <ul style="list-style-type: none"> • académique • milieu de vie
Recherche appliquée <ul style="list-style-type: none"> • marché • entrepreneurial • service public • apprenante • politique • milieu de vie 	Recherche fondamentale <ul style="list-style-type: none"> • académique
Enseignement spécifique <ul style="list-style-type: none"> • marché • apprenante • entrepreneuriale • service public • politique 	Enseignement général <ul style="list-style-type: none"> • académique • milieu de vie • apprenante
Évaluation externe <ul style="list-style-type: none"> • marché • politique • service public 	Évaluation interne <ul style="list-style-type: none"> • académique • apprenante • milieu de vie • service public • entrepreneuriale

6.3.3 La typologie des sept mondes de la justification de Boltanski et Thévenot

La typologie de Boltanski et Thévenot (présentée au chapitre 6) est apparue à la toute fin de notre enquête. Elle a été proposée par un des experts interviewés. Les auteurs proposent sept mondes différents qui constituent, en quelque sorte, des cités qui correspondent à l'existence de pluralités des formes de généralités. La typologie de Boltanski et Thévenot s'intéresse aux principes de justice avancés par les personnes pour justifier leur grandeur ou résoudre les conflits. Ces auteurs prônent une sociologie critique qui consiste à relever et identifier le processus de catégorisation et de hiérarchisation. Même si ces auteurs s'intéressent aux fondements de l'accord chez les personnes, nous partageons les mêmes principes de base : il faut dépasser l'opposition entre la sociologie holiste et l'économie individualiste. La réalité est plus complexe, mais elle peut néanmoins se comprendre sous un certain nombre de formes de généralités. La recherche apporte un nouvel éclairage à cette typologie en lui donnant une dimension institutionnelle plutôt qu'organisationnelle.

Il est intéressant d'effectuer des correspondances entre six des sept cités et les sept conceptions des universités spécifiées dans la présente recherche. Quant à la conception industrielle dont l'ajout a été proposé par certains experts nous la considérons comme une conception externe à la typologie optimale. Le monde domestique s'identifie à un amalgame de la conception académique et milieu de vie.

Tableau 70. Comparaison entre la typologie optimale et la typologie de Boltanski

Les sept mondes de la justification	Les sept conceptions des universités
Le monde domestique <ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchie • Tradition • Relations interpersonnelles • Famille • Communauté 	Le monde domestique pourrait être un amalgame de la conception académique et milieu de vie
Le monde marchand <ul style="list-style-type: none"> • Gain • Intérêt • Concurrence • Forces du marché 	La conception marché
Le monde civique <ul style="list-style-type: none"> • Équité • Bien commun • Intérêt général • Forces de l'État 	La conception service public
Le monde inspiré <ul style="list-style-type: none"> • Inspiration • Créativité • Projection et réalisation des rêves 	La conception entrepreneuriale
La cité par projets <ul style="list-style-type: none"> • Engagement dans des projets définis, variés limités et transitoires, en connexion avec d'autres • Force des réseaux et des nouvelles technologies 	La conception apprenante
Le monde de l'opinion <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des autres • Forces de la réputation et de la notoriété 	La conception politique avec une volonté de répondre aux inégalités sociales
Le monde industriel <ul style="list-style-type: none"> • Efficacité • Efficience dans la production • Système qui fonctionne comme un tout efficace et efficient 	N'est pas considéré par cette recherche comme une conception des universités

6.4 Conclusion du chapitre

La typologie optimale est donc le résultat final de cette recherche, sa mise en relation avec les cadres théoriques précédemment discutés lui donne crédibilité et originalité. Il n'existe pas de typologie semblable dans le domaine de la gouvernance en éducation. Les limites de cette recherche, un résumé des résultats ainsi que les pistes pour des recherches futures sont abordées dans la conclusion générale.

Conclusion

Nos objectifs de recherche étaient de conceptualiser une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance selon une approche différenciée et de valider la typologie élaborée auprès d'experts de la gouvernance des universités et des administrations publiques.

Pour atteindre ces objectifs nous avons suivi le processus d'anasynthèse, méthode éprouvée pour le développement de modèles théoriques.

L'analyse de la situation de départ (chapitre 1) a permis de relever les différents problèmes relatifs à l'évaluation de la performance des universités. Cette étape a donné lieu à la constitution d'un corpus en vue de l'identification des concepts et des conceptions pertinentes à l'élaboration de notre typologie préliminaire.

L'analyse (chapitre 2) a fait ressortir les composantes, les caractéristiques, fondamentales et organisationnelles des universités. L'analyse des forces et faiblesses des modèles d'évaluation de performance existant en éducation et en management a permis de constater l'absence d'un modèle théorique satisfaisant qui peut tenir compte de la complexité universitaire.

La synthèse (chapitre 3) a regroupé les différents concepts nécessaires à la construction d'une typologie préliminaire. Sept conceptions (service public, marché, académique, entrepreneuriale, politique, apprenante et milieu de vie) de l'université, spécifiées chacune par sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, évaluation et critères de performance), ont été identifiées.

La typologie préliminaire a été soumise à une étude pilote et à un processus de validation (chapitre 4). Les rétroactions de l'étude pilote ont permis d'élaborer un prototype et de tester la méthodologie de validation. La méthodologie de validation a consisté à la mise à l'épreuve extérieure du prototype en le soumettant à des critères de validité et à des confrontations avec la réalité (Sauvé, 1992, p. 27; Legendre, 2005). Le prototype a été soumis au jugement critique d'experts du domaine en fonction des critères de rigueur de la démarche utilisée (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et

acceptabilité par les usagers). Cette étape avait pour but de valider le prototype proposé et d'y apporter, le cas échéant, les modifications nécessaires. Onze experts ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-structurés, jusqu'à saturation des données. Les entretiens ont été analysés en fonction des six critères de validité d'une typologie en vue de spécifier les conceptions. Les propositions issues des entretiens ont été soumises à un comité de validation qui a accepté les modifications finales.

Les conceptions de la typologie optimale ont été présentées et discutées au chapitre 5. On y retrouve le jugement des experts sur la problématique, sur chacune des conceptions ainsi que sur chacune des dimensions de la typologie.

Une synthèse des résultats en fonction des six critères de validation d'une typologie (clarté, consistance logique, exhaustivité, économie, utilité et acceptabilité par les usagers) est présentée au chapitre 6. La recherche conduit à une typologie optimale qui est rapelée dans le tableau suivant :

Tableau 71. La typologie optimale

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse aux besoins de la société • Accès à l'université • Démocratisation • Normes explicites 	<ul style="list-style-type: none"> • Démocratisation de l'université • Présence active de l'État et de la société • Coûts assumés principalement par la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'action • Débat démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Offre de formation en fonction des besoins diversifiés de la société 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche qui répond aux besoins de la société • Valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion • Recherche développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité • Reddition de compte à l'État et à la population • Audit institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Accès et réussite du plus grand nombre • Équité • Atteinte des objectifs sociétaux • Services à la collectivité • Développement régional • Intégration citoyenne et professionnelle
Marché	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence • Rentabilité • Niche stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> • Système client • Lois de l'offre et de la demande avec prédominance à la demande 	<ul style="list-style-type: none"> • Position stratégique sur le marché • Alliances tactiques • Marketing • Branding (pouvoir de la marque) 	<ul style="list-style-type: none"> • Commercialisation de l'enseignement • Enseignement sur mesure • Développement des connaissances techniques et industrielles 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche orientée vers les besoins du marché • Commercialisation de la recherche • Recherche commanditée 	<ul style="list-style-type: none"> • Palmarès • Veille concurrentielle • Profit 	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutement de clientèles • Satisfaction de la clientèle • Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation • Expansion et diversification du marché • Compétitivité • Adaptabilité • Rentabilité

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de la vérité et développement du savoir • Liberté académique • Fonction critique • Rigueur scientifique • Disciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie institutionnelle • Gestion collégiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de l'excellence • Sélection et élitisme • Méritocratie • Maintien de la tradition • Assurance du capital de réputation 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinarité • Transmission des connaissances (savoir) • Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux • Formation à la recherche aux cycles supérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche libre • Recherche fondamentale et appliquée 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par les pairs avec vérification externe • Reconnaissance internationale • Agrément 	<ul style="list-style-type: none"> • Excellence académique • Avancement des connaissances • Qualité des programmes • Notoriété en recherche • Rayonnement sur le monde • Prestige et distinctions
Apprenante	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplication des lieux de savoir et d'information • Communication • Utilisation des TIC • Ouverture 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion participative • Communauté universitaire • Gestion décentralisée et démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus d'apprentissage • Développement organisationnel • Diffusion du savoir • Dissémination du savoir • Communautés de pratique et d'apprentissage • Ouverture (différents schèmes de pensée) • Décloisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et les autres milieux • Processus d'enseignement • Enseignement différencié • Reconnaissance des acquis et valorisation des compétences • Pédagogie par projet • Communauté de pratique • Transdisciplinarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche transdisciplinaire • Réseaux de recherche • Consortium de recherche • Implication des partenaires dans la programmation de recherche • Recherche collaborative et recherche action 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de bord de gestion • Évaluation mixte impliquant des acteurs externes 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'information adéquat • Mécanisme de réflexion et d'amélioration • Capacité de s'autoévaluer • Développement et extension des réseaux • Apprentissage de l'organisation

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Innovation • Goût du risque • Pérennité institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Système producteur (offre) • Leader • Équipe de gestion • Équipe de recherche • Diversification des sources de financement 	<ul style="list-style-type: none"> • Vision • Mobilisation des ressources • Changement délibéré 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche-développement • Innovation et transfert technologique • Brevet d'invention • Interdisciplinarité et résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Concrétisation des finalités • Évaluation des forces et faiblesses et opportunités et menaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'être proactif • Innovation • Capacité de pilotage • Diversité des sources de financement • Partenariat
Politique	<ul style="list-style-type: none"> • Processus démocratique • Reconnaissance des intérêts divergents • Respect de la diversité des composantes de la société • Changement social 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification et participation des parties prenantes • Répartition des lieux de pouvoir • Rapport de force 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de négociation • Recherche du compromis • Consultation • Alliances stratégiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation des parties prenantes à l'élaboration des programmes et des curriculums 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche stratégique • Participation des parties prenantes aux orientations et au développement des projets de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité et reddition compte envers les parties prenantes • Opinion publique 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des parties prenantes • Satisfaction des employeurs • Satisfaction des organismes régulateurs • Satisfaction des associations étudiantes, professionnelles et syndicales • Satisfaction des communautés internes et externes

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Milieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Respect et épanouissement de la personne • Amélioration de la condition humaine • Bien-être au travail • Solidarité intergénérationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership orientée vers le développement de la personne • Développement durable • Gestion écologique et humaniste 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus humain • Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement intégral de la personne • Enseignement personnalisé • Petits groupes • Valorisation des activités parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de la diversité de la recherche • Recherche orientée vers les humanités • Recherche libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat d'étude et de travail • Culture organisationnelle • Évaluation institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation au travail • Sentiment d'appartenance • Disponibilité des espaces • Santé et sécurité au travail • Climat d'étude et de travail • Développement des ressources humaines • Éthique • Esthétisme

Les sept conceptions proposées ont été jugées assez claires par les experts (moyenne 2,9/4) et claires par le comité de validation suite aux modifications apportées (moyenne 3,53/4). La typologie a été jugée exhaustive par une majorité d'experts. Deux experts ont proposé l'ajout d'une huitième conception : une conception gestionnaire qui ne fut pas maintenue par le comité de validation, mais qui a tout de même été jugée assez pertinente pour faire l'objet d'une éventuelle validation subséquente. Bien que certains experts aient proposé des fusions ou le retrait de certaines conceptions, le comité de validation a maintenu la typologie préliminaire en y apportant plusieurs modifications suggérées par l'enquête. Les experts ont proposé plusieurs réalités signifiantes pour illustrer chacune des conceptions. Tous les experts ont jugé la typologie utile dans plusieurs contextes et susceptible d'être acceptée par les usagers. La typologie apporte un éclairage nouveau sur le triangle des tensions de Burton Clark et confirme d'autres modèles comme la typologie de Boltanski et Thévenot.

La typologie peut être considérée comme un outil de réflexion qui permet une meilleure compréhension, une meilleure lecture du réel. Elle pourrait être utilisée comme cadre théorique pour des recherches futures. Elle permet de légitimer la diversité sans trahir l'idéal type. Elle permet de clarifier les enjeux et de faciliter l'identification des objectifs institutionnels. Elle peut être utilisée dans le cadre de processus de planification stratégique ou dans une optique d'évaluation institutionnelle. Elle peut aider à la gestion des conflits en identifiant les enjeux en cause. Elle pourrait être utilisée dans le cadre de perfectionnement des cadres universitaires.

Cette typologie peut être adoptée tant et aussi longtemps que les diverses utilisations successives ou les confrontations ultérieures à l'avis d'experts ne l'aient pas remise en cause (Sauvé, 1992, p. 28).

Les limites de la recherche

Il s'agit d'une recherche qui se limite au territoire québécois. Un petit nombre d'experts professeurs-chercheurs ont été rencontrés. Il serait intéressant d'élargir l'enquête sur un plus grand nombre de participants théoriciens mais aussi praticiens. Notre petit échantillon limite les possibilités de généralisation.

Une autre limite importante est liée à la méthodologie et la proposition d'une typologie aux experts. Le chercheur a participé à l'enquête en expliquant son point de vue. Les résultats auraient-ils été différents si les experts avaient répondu à la question ouverte quelles sont les différentes conceptions des universités?

Les pistes pour des recherches futures

Cette recherche est susceptible d'intéresser les chercheurs en gestion, les conseils d'administration des universités, le gouvernement, les gestionnaires universitaires, les professeurs, les étudiants et la population en général.

Elle permet la conception et la mise en place de mécanismes inédits et adaptés de systèmes de pilotage et de reddition de compte. D'ailleurs le présent projet de recherche s'inscrit dans un projet plus large dont il constitue la première étape soit la validation de la typologie. Cette recherche invite au développement d'un modèle complexe multidimensionnel et adapté aux différents contextes. Le modèle pourrait être mis à l'essai dans des processus d'évaluation institutionnelle.

Il serait intéressant de procéder à la même recherche avec un échantillon plus important et diversifié et dans des contextes nationaux différents.

Les critères d'évaluation de la performance mériteraient d'être validés plus spécifiquement. Il faudrait approfondir davantage la distinction entre la conception marché et la conception entrepreneuriale. Des recherches supplémentaires pour encore mieux définir les conceptions apprenante et milieu de vie et valider une huitième conception (une conception gestionnaire) seraient aussi pertinentes. Les critères de validation mériteraient d'être fouillés davantage.

La typologie peut servir de référentiel pour l'analyse et l'évaluation des politiques publiques. Elle permet de prendre conscience qu'il n'existe pas de modèle unique.

La typologie pourrait aussi être utilisée dans le cadre d'analyse de discours (exemples : les discours des recteurs, les plans stratégiques, les plans marketing).

Le recours à des experts de l'enseignement supérieur n'est pas une pratique courante, mais le recours à cette méthodologie pourrait apporter des éclairages nombreux sur des problématiques complexes. Des recherches subséquentes pourraient permettre l'amélioration de cette méthodologie.

Cette recherche s'inscrit aussi dans le domaine de la gestion de l'enseignement supérieur, il existe peu de recherche dans ce domaine qui mérite d'être exploré davantage.

Le postulat n'est pas qu'il existe une réalité unique, ni que la réalité est si plurielle qu'elle n'existe pas; le postulat de cette recherche propose qu'il existe un nombre limité de généralités. On devrait poursuivre des recherches dans cette optique, en étudiant les conceptions dans d'autres contextes ou en utilisant d'autres méthodologies.

Au bout du compte, ce cheminement a permis de découvrir une méthodologie et ses limites ainsi que de proposer des résultats qui seront encore discutés, revus, adaptés, corroborés, contestés. Il n'est pas facile d'étudier un domaine où l'on est impliquée comme acteur, l'objectivité peut être remise en cause pour toutes sortes de raisons politiques. Mais ce que la recherche veut démontrer, c'est que, au-delà du discours critique, il existe des pratiques, des discours et des réalités diversifiés qui correspondent à sept conceptions ou façons de voir et de définir la performance des universités. Chacune des conceptions repose sur des valeurs et des principes qui ont nécessairement un lien avec les préférences en matière de gouvernance, stratégie, enseignement, recherche, moyens d'évaluation ou critères privilégiés pour en évaluer la performance. Doit-on évaluer la performance des universités, cette recherche ne prétend pas prendre position sur cette question, cependant, s'il faut évaluer la performance des universités, nous prétendons qu'il vaut mieux l'évaluer en respectant leur diversité et leur complexité des universités; c'est ce à quoi cette étude s'est intéressée.

Bibliographie

- Albert, M. (1999). *Transformation des pratiques de recherche en sciences économiques et en sociologie dans deux universités québécoises : Instrumentalisation de la production du savoir ?* Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Albert, M. et Bernard, P. (2000). Faire utile ou faire savant? - La nouvelle production de connaissances et la sociologie universitaire québécoise. *Sociologie et sociétés*, 32(1), 71-92.
- Amaral, A., Jones, G.A. et Karseth, B. (2002). *Governing Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Oxford, Angleterre: Blackwell.
- Argyris, C. et Harrison, R. (1962). *Interpersonal competence and organizational effectiveness*. Homewood, Il: Richard D. Irwin.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational learning* (Vol. 2). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris: De Boeck Université.
- Askling, B. (2001). In Search of New Models of Institutional Governance: Some Swedish Experiences. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 197.
- Askling, B. et Kristensen, B. (2000). Vers l'organisation apprenante : incidences pour le gouvernement et la direction des établissements. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(2), 17-44.
- AUCC. (1994). *Donner sa mesure : les indicateurs et la gestion du changement* (Vol. 2). Ottawa: Association des Universités et Collèges du Canada.
- Bakke, E.W. (1950). *Bonds of Organization*. NewYork : Harper et Row.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal: Éditions Logiques.
- Barret, R. (1996). Quality and the abolition of standard: arguments against some american prescriptions for the improvement of higher education. *Quality in Higher education*, 2(3), 201-210.
- Bayenet, B., Feola, C. et Tavernier, M. (2000). La gestion stratégique des universités: politique d'évaluation et évaluation des politiques. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(2), 67-83.
- Beaulieu, P. et Bertrand, D. (1999). *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, R. (1995). *Les fondements philosophiques de la direction*. Document inédit, Université de Montréal.

- Bédard, R. (2000). *Les fondements de la pensée et de la pratique administratives*. Document inédit, Université de Montréal.
- Bernatchez, J. (2003). L'expérience québécoise des contrats de performance entre l'État et les universités. *Sciences de la société*, 58, 153-169.
- Bernatchez, J. (2008). Les transformations de l'organisation de la recherche universitaire au Québec et au-delà : Recension et contextualisation de quelques écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1, (1), 1-11.
- Bertalanffy, L., Von. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Bertrand, D. et Busugutsala, G.G. (1995). *L'université québécoise du troisième type : dynamique vers l'an 2010*. Sainte-Foy : Université du Québec. Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur.
- Bertrand, D. et Rhéaume, D. (1999). Balises pour une politique générale de l'État québécois en matière universitaire, dans Beaulieu, P. et Bertrand, D. *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bertand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. et Deshotels, J. (1999). Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher education*, 28(1), 29-37.
- Blais, M. (1983). *Les typologies en éducation des adultes : reflets d'une réalité en évolution, Une revue de littérature sur les typologies*. Document inédit, Université de Montréal.
- Blais, J.-G. et Mansa, S.D. (2002). *La convergence des systèmes d'indicateurs en éducation*. Document inédit, Université de Montréal.
- Blanchet, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007) *L'enquête et ses méthodes « L'entretien »*. Paris : Armand Colin.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of Higher Education*. Princeton N. J. : Princeton University Press.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris : De Boeck Université.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourguignon, A. (1996). Définir la performance : une simple question de vocabulaire, dans *Performance et ressources humaines*. Paris : Économica.

- Bouvier, A. (2007). Territoires et management scolaire, dans *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* sous la direction de Derouet, J.-L. et Normand, R. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Cabal, A.B. (1995). *L'université aujourd'hui : éléments de réflexion*. Ottawa : Centre de recherches pour le développement international.
- Cameron, K. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604.
- Cameron, K. (1986a). A study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, 32(1), 87.
- Cameron, K.S. (1986). Effectiveness as paradox: consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness. *Management Science*, 32(5), 539.
- Cameron, K.S. et Whetten, D.A. (1981). Perceptions of Organizational Effectiveness over Organizational Life Cycles. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 525.
- Cameron, K.S. et Whetten, D.A. (1983). *Organizational effectiveness: a comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Camp, R.C. (1992). *Le benchmarking : pour atteindre l'excellence et dépasser vos concurrents*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Campbell, J.P. (1977). On the nature of organizational effectiveness, dans Goodman, P.S. et Pennings, J.M. *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass, 13-55.
- Campbell, C. et Peters, B.G. (1988). *Organizing governance: governing organizations*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Carrol, J.D. et Chang, J.-J. (1990). Analysis of individual differences in multidimensional scaling via an N-Way generalization of "eckart-young" decomposition. *Psychometrika*, 35(3), 283-319.
- Cave, M., Hanney, S. et Kogan, M. (1991). *The use of performance indicators in higher education: a critical analysis of developing practice* (2nd ed.). London : J. Kingsley.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies. Proposition d'un modèle organisationnel*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

- Christie, C.A. et Barela, E. (2005). The Delphi technique as a method for increasing inclusion in the evaluation process. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(1), 105-122.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley : University of California Press.
- Clark, B.R. (1984). *Perspectives on higher education: eight disciplinary and comparative views*. Berkeley : University of California Press.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford : Pergamon Press.
- Clark, B.R. (2001). L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 13(2), 9-26.
- Coenen-Huther, J. (2003) Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*. 3, 531-547.
- Cohen, M.D. et March, J.G. (1974). *Leadership and ambiguity: the american college president. A general report prepared for the Carnegie Commission on Higher education*. New York : Mcgraw-Hill.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2000). *L'Évaluation institutionnelle : guide*. Québec : CEEC.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : La Commission, 3 tomes en 5 vol.
- Connolly, T., Conlon, E.J. et Deutsch, S.J. (1980). Organizational Effectiveness: A Multiple-Constituency Approach. *Academy of Management Review*, 5(2), 211.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'évaluation : situation actuelle et voies de développement, rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation, 1983-1984*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Le financement des universités*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement : rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Le Conseil.

- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003b). *Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2002-2003*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société. Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005a). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005b). *Le dialogue entre la recherche et la pratique : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités. Avis à la ministre de l'éducation des loisirs et du sport*. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (2009). *Mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec à la Commissions de l'éducation, dans le cadre de la consultation générale sur le projet de loi 38*. Montréal : CREPUQ.
- Crespo, M. (2001). Tendances actuelles des politiques à l'égard de l'enseignement supérieur: une analyse comparative. *Canadian Public Policy-Analyse des politiques*, XXVII, no.3, 279-294.
- Crespo, M. et Dridi, H. (2007). Intensification of university-industry relationships and its impact on academic research. *Higher education*, 54, 61-84
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. et Broadbent, M. (2003). Quality in higher education : from monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14.
- CUO. (2001). *A background report prepared for the working group on performance funding : Lessons from other jurisdictions*. Document inédit, Conseil des Universités de l'Ontario.
- Cyert, R.M. et March, J.G. (1963). *A behavioral theory of the firm* Englewood Cliffs, Nj : Prentice-Hall.
- Cyert, R.M. et March, J.G. (1970). *Processus de décision* : Traduit et adapté par J.P. Piotet. Paris: Dunod.
- Daft, R.L. et Weick, K.E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284.

- Damme, D. (2002). Tendances et modèles de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services éducatifs. *Politiques gestion de l'enseignement supérieur*, 14(3), 107-158.
- Deblois, C. (1988). *L'administration de l'éducation et le défi paradigmatique*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Demailly, L. (dir.) (2000). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Deniger, M.-A. Brouillette, V. et Kamanzi C. (2004) Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérives politiques des universités québécoises dans Lessard, C. et Meirieu, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Denis, R. (2000). *Les défis de l'université au Québec*. Montréal: Vlb.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Desbiens, J. (1987). *Le point sur la productivité dans le secteur public; le lien stratégie-performance*. Document inédit.
- Desbiens, J. (2001). L'éternel compromis entre l'équité et la performance en administration publique appliquée au monde municipal. *Revue Gestion*, vol. 28(3), 13-19.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette éducation.
- Dictionnaire étymologique de la langue française, (1968). Cinquième édition revue et augmentée par Von Wartburg. Paris : Presses universitaires de France.
- Dill, D. (2003). Le paradoxe de la qualité académique : Implications pour les universités et les politiques publiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 29(2), 337-352.
- Doty, D. H., Glick, W. H. et Huber, G. P. (1993). Fit, equifinality, and organizational effectiveness: A test of two configurational theories. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1196.
- Drennan, L.T. (2001). Quality Assessment and the Tension between Teaching and Research. *Quality in Higher Education* 7, 167-178.
- Duke, C. (1992). *The learning University: Toward a new paradigm?* Buckingham : Society for research into Higher Education et Open University Press.
- Échaudemaison, C.-D. (2006). *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris : Nathan.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47(3), 361-382.
- ENQA (2003). *Benchmarking in the improvement of Higher education, Workshop Report 2*. Helsinki: European Network for Quality assurance in Higher Education.

- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.
- Ewell, P.T. (1984). *The self-regarding institution: information for excellence*. Boulder, Co: National Center for higher education management systems.
- Ewell, P.T. (2002). A Delicate Balance: the role of evaluation in management. *Quality in Higher Education*, 8(2), 159-171.
- Fédération québécoise des directeurs d'école. (1999). *Évaluation institutionnelle et reddition de comptes : Deux logiques différentes, deux réalités différentes*. Document inédit, FQDE.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (1997). *L'Université comme service public*. Texte présenté par le Comité exécutif de la FQPPU au Congrès de la Fédération qui s'est tenu à Magog-Orford.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. (2009). *La fin de l'autonomie et de la collégialité universitaires. Analyse critique du projet de loi 38 sur la gouvernance universitaire*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation. Montréal : FQPPU.
- Fenske, R.H. (1980). Setting institutional goals and objectives, dans Jedamus, P. et Peterson, M.W. *et al.*, *Improving Academic Management: a handbook of planning and institutional research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 177-199.
- Fisher, D. et Atkinson-Grosjean J. (2002) Brokers on the boundary: Academy-industry liaison in Canadian Universities. *Higher Education*, 44, 449-467
- Forbes, D.P. (1998). Measuring the unmeasurable: empirical studies of nonprofit organization effectiveness from 1977-1997. *Nonprofit and Voluntary Sector quarterly*, 27(2), 183-202.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie éditeur.
- Freeman, S.J. et Cameron, K.S. (1993). Organizational downsizing: a convergence and reorientation framework. *Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences*, 4(1), 10.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec: Nuit blanche Éditeur.
- Freitag, M. (2002). L'université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société, dans *Main basse sur l'éducation* sous la direction de Gilles Gagné. Montréal : Éditions Nota bene.
- Friedberg, E., Musselin, C. et Association française de sciences politiques. (1992). *Le Gouvernement des universités : perspectives comparatives : actes du colloque*. Paris : Harmattan.
- Friedlander, F. et Pickle, H. (1968). Components of Effectiveness in Small Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 13(2), 289.

- Garant, P. (1980). *Aspects juridiques des rapports entre certaines autorités gouvernementales et paragouvernementales et les universités*. Québec : Les Éditeurs officiel du Québec.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Revue*, 71 (4), 78-84
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Gay, M-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Gay, L.R. et Airasian, P. (2003). *Educational research: competencies for analysis and application*. Ohio : Merrill Prentice Hall, Columbus,
- Gibbons, M., Limoges, C.H., Nowotny, H.S., Schwartzman, P. et Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Angleterre : Sage.
- Gingras, Y. (2008). *La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs*. Note de recherche. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Montréal : Bibliothèque et archives nationale du Québec.
- Gingras, Y. et Lebel, J. (2003). Science et innovation : Nuages à l'Horizon. In R. Côté et Venne, M. (Dir), *L'annuaire du Québec 2003 : Toute l'année politique, sociale, économique et culturelle*, 738-742. Montréal : FIDES.
- Gingras, P.-E. et Girard, M. (1975). *L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer*. Montréal: Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Giroux, A. (2002). À l'université révolutionnée, le Newpeak de la performance. *Éducation et francophonie*, xxx(1).
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Godin, B. et Limoges C. (1995). *Les revues scientifiques québécoises : Une évaluation de programme de soutien aux revues du Fonds FCAR*. Québec : FCAR.
- Godin, B. et Trépanier, M. (1995). La politique scientifique et technologique québécoise : la mise en place d'un nouveau système national d'innovation. *Recherches sociographiques*, 36, (3), 445-477.
- Godin, B. et Trépanier, M. (2000). Présentation : La science nouvel environnement, nouvelles pratiques? *Sociologie et sociétés*, 32, (1), 11-15.
- Goodman, P.S. et Pennings, J.M. (1977). *New perspectives on organizational effectiveness*. London : Jossey-Bass.
- Gouvernement du Québec (1979). *Commission d'étude sur les universités, rapport du Comité de coordination*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec (1999). *Énoncé de politique sur la gestion gouvernementale. Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation (mise à jour 2001)*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000a). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2000b). *Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Rapport annuel de gestion 2002-2003*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec*. Québec : Assemblée nationale, Secrétariat des commissions.
- Gouvernement du Québec (2005). *Plan stratégique 2005-2008 du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*. Québec : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.
- Grant, D., Mergen, E., et Widrick, S. (2004). A Comparative Analysis of Quality Management in US and International Universities. *Total Quality Management et Business Excellence*, 15, 423-438
- Grawitz, M. (1988). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Gross, E. et Grambsch, P. (1974). Changes in University Organization 1964-1971. New York : McGraw-Hill, dans Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organisation and Leadership*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Gusdorf, G. (1967). *Les origines des sciences humaines : (Antiquité, Moyen-Âge, Renaissance)*. Paris : Payot.
- Haakstad, J. (2001). Accreditation: the New Quality Assurance Formula? *Quality in Higher Education*, 7, (1), 77-82.
- Hallé, A-L. (2008). Le loisir en institution : concept milieu de vie. *Observatoire québécois du loisir*, 5 (11).
- Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H. et Rose, J. (1983). Strategy formation in the university setting. *The review of Higher education*, 6, 407-433.
- Harvey, L. (1995). Editorial, The Key Issues: the quality agenda. *Quality in Higher education*, 1(1), 1.

- Harvey, L. (1999). *Evaluating the evaluators*. Paper presented at the Opening keynote of the Fifth Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago, Chile.
- Harvey, L. (2002). The End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: views of academics. *Journal of Higher Education Policy et Management*, 26(2), 207-223.
- Harvey, L. et Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L. et Knight, P. (1996). *Transforming higher education*, Londres: Open University Press.
- Harvey, L. et Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Hatch, M.J. (2000). *Théorie des organisations: de l'intérêt de perspectives multiples*. Paris : De Boeck Université.
- Hébert, P. (2007). *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation. L'ère des "universités-réalité*. Montréal : Le Devoir, édition du jeudi, 8 février.
- Hirsch, P.M. et Levin, D.Z. (1999). Umbrella Advocates versus Validity Police: A Life-Cycle Model. *Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences*, 10(2), 199.
- Idrus, N. (2003). Transforming Quality for Development. *Quality in Higher Education*, 9(2), 141.
- Jackson, N. (2001). Benchmarking in UK HE: an overview. *Quality assurance in Education*, 9 (4), 218-235.
- Jackson, N. et Lund, H. (2000). *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- James, R. (2000). L'assurance qualité et le difficile problème de la gestion du savoir organisationnel en milieu universitaire. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(3), 45-64.
- Jones, S. (2003). Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level. *Quality in Higher Education*, 9 (3), 223-229.
- Kanji, G.K., Malek, A. et Tambi, B.A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10 (1), 129-153.
- Kaplan, R.S., et Norton, D.P. (1998). *Le tableau de bord prospectif : pilotage stratégique : les 4 axes du succès*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kaplan, R.S., et Norton, D.P. (2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif : pour créer une organisation orientée stratégie*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Kanter, R.M. et Brinkerhoff, D. (1981). Organizational performance: Recent Developments in Measurement. *Annual Review of Sociology*, 7(1), 321.
- Katz, D. et Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organisation*. New York : Wiley.
- Kells, H.R. (1992). Analyse de la nature et de la récente évolution des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4(2), 143-151.
- Knight, P.T. (2002). The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8(1), 107-115.
- Kogan, M. (1998). Les rapports université-État : perspective comparative. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 131-146.
- Kooiman, J. (1993). *Modern governance : new government society interactions*. Newbury Park, Ca : Sage.
- Kristensen, B. (2003). Benchmarking in the perspective of a "learning institution" and as a means to search for best practices dans *Benchmarking in the improvement of Higher education, Workshop Report 2* . Helsinki : European Network for Quality assurance in Higher Education.
- Janoska-Bendl J. (1965). *Methodologische Aspekte des Idealtypus. Max Weber und die Soziologie der Geschichte*. Berlin, Duncker und Humblot.
- Labonté, T. (1994). *Les méthodes et procédés d'évaluation de l'enseignement supérieur* (Vol. 2). Québec : Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.
- Lajoie, A. (2009). *Vive la recherche libre*. Montréal : Liber.
- Lajoie, A. et Gamache, M. (1990). *Droit de l'enseignement supérieur*. Montréal : Les Éditions Thémis.
- Lang, D.W. (2005). "World Class" or the Curse of Comparison. *Canadian Journal of Higher Education*, XXXV(3), 27-55.
- Laperrière, A. *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*, dans Poupart, J. et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: G. Morin.
- Larouche, C. et Bergeron, G. (2002). *La mesure de la performance des universités en région*. Communication présentée dans le cadre du XXXVIII^e colloque de l'ASRDLF, Trois-Rivières.
- Larouche, C., Savard, D. et Héon, L. (2004). *Une université performante: une ou plusieurs définitions?*, communication, SCÉES, Université du Manitoba, Winnipeg, Manitoba.
- Larousse encyclopédique (2010) consulté le 10 juin 2010 aux adresses internet suivantes : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/humanisme/58956> et <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/universit%C3%A9/100296>
- Le Digol, C. (2007). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : A. Michel.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Le Moigne, J.L. (2001). *Le constructivisme* (Vol. 1-2-3). Paris : L'Harmattan.
- Lemaître, M.J. (2002). Quality as Politics. *Quality in Higher Education*, 8(1), 29-37.
- Lemaître, M.J. (2004). Postscript: INQAAHE principles of good practice. *Quality in Higher Education*, 10(2), 167-169.
- Lemelin, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Sainte-Foy :: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002) Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 39, 131-154
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2004). L'obligation de résultats en éducation. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York : McGraw-Hill.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Lucier, P. (1976). *Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle*. Montréal: Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Lucier, P. (1977). *Analyse institutionnelle et accountability*. Montréal: Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Lucier, P. (1992). Les indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur: un débat et des enjeux à dédramatiser. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4(2), 225-247.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lutz, F.W. (1982). Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 653-669.
- Mahoney, T.A. et Weitzel, W. (1969). Managerial Models of Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 14(3), 357.
- March, J.G. et Olsen, J.P. (1995) *Democratic governance*. New York: Free Press.
- March, J.G. et Olsen J.P. (1979). *Ambiguity and choice in organizations* (2nd ed.). Bergen : Universitetsforlaget.
- March, J.G. et Simon, H.A. (1981). *Les organisations: problèmes psycho-sociologiques*. Paris : Dunod.
- March, J.G., Simon, H.A. et Guetzkow, H. (1958). *Organizations*. New York : Wiley.
- Massicotte, G. (1993). Les indicateurs en milieu universitaire : problématique et mise en œuvre. *IGLU*, 108-125.
- Mead, P. (1995). Utilising the university as a learning organization to facilitate quality improvement. *Quality in Higher education*, 1(2), 111-121.
- Menon, M.E. (2003). Views of Teaching-focused and Research-focused Academics on the Mission of Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 39.

- Merton, R.K., Broom, L., Cottrell, L.S. et American Sociological Association. (1959). *Sociology today: problems and prospects*. New York : Basic Books.
- Mignot-Gérard, S. (2003). "Leadership" and "Governance" in the Analysis of University Organisations: Two Concepts in Need of De-construction. *Higher Education Management et Policy*, 15(2), 135-163.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boek Université.
- Mills, P.K. et Margulies, N. (1980). Toward a Core Typology of Service Organizations. *Academy of Management Review*, 5(2), 255.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éditions d'organisation
- Mintzberg, H. (1990). *Le management: voyage au centre des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Paris : Village Mondial.
- Mintzberg, H., et Rose, J. (2003). Strategic Management Upside Down: Tracking Strategies at McGill University from 1829 to 1980. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 20(4), 270-290.
- Misheler, E.G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Modell, S. (2003). Goals versus institutions: the development of performance measurement in the Swedish university sector. *Management Accounting Research*, 14(4), 333.
- Mok, K. (2000) Impact of globalization: a study of Quality assurance systems of higher education in Hong Kong and Singapore, *Comparative Education Review*, 44(2), 148-174.
- Moreau Defarges, P. (2003). *Que sais-je? La gouvernance*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Morin, E.M. (1989). *Vers une mesure de l'efficacité organisationnelle: exploration conceptuelle et empirique des représentations*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Morin, E.M., Guindon, M. et Boulianne, É. (1996). *Les indicateurs de performance*. Montréal : Guérin.
- Morin, E.M., Savoie, A. et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Morin, E. et Savoie, A. (2001). Représentations de l'efficacité organisationnelle: développements récents. *Revue Psychologia* (27), 7-29.

- Nadeau, G.G. et Lavigne, J.-C. (1992). *Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada*. Sainte-Foy, Québec: Université du Québec. Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur.
- Nadeau, M.-A. (1982). *La technique Delphi : une technique utile*. Québec : Université Laval.
- Narasimhan, K. (1997). Organizational climate at the University of Branton in 1996. *Total Quality Management*, 8(2), 239-243.
- Neely, A. (1999). The performance measurement revolution: why now and what next? *International Journal of Operations et Production Management*, 19(2), 205.
- Neely, A. et Gregory, M. (1995). Performance measurement system design. A literature review and research agenda. *International Journal of Operations and Production Management*, 15(4), 80-116.
- Neilson, W.A.W., Gaffield, C. et Institut de recherches politiques. (1986). *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Montreal : Institute for Research on Public Policy.
- Newman, J.H. (1968). *L'idée d'Université, définie et expliquée, les discours de 1852*. Ottawa : Le Cercle du livre de France.
- Newton, J. (2002). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. et Ingham, M. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles: De Boeck.
- Norreklit, H. (2000). The balance on the balanced scorecard a critical analysis of some of its assumptions. *Management Accounting Research*, 11(1), 65-88.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1999). *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*. Paris : OCDE.
- O'Neil Jr., H.F. et Bensimon, E.M. (1999). Designing and Implementing an Academic Scorecard. *Change*, 31(6), 32.
- Orton, J.D. et Weick, K.E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203.
- Otley, D. (1999). Performance management: a framework for management control systems research. *Management Accounting Research*, 10(4), 363-382.
- Ouchi, W.G. (1982). *Theory Z : face au défi japonais*. Paris : Interédition.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris : Armand Colin.

- Parenteau, R. (1991). *Indicateurs socio-économiques de la qualité de l'enseignement supérieur*. [S.l.] : Montréal.
- Patterson, G. (2001). The Applicability of Institutional Goals to the University Organisation. *Journal of Higher Education Policy et Management*, 23(2), 159-169.
- Pelletier, G. et Solar, C. (2005). *L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage*. Document inédit.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'école de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : De quoi parle-t-on en parlant des compétences. *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24.
- Perrin, B. (1999). Performance measurement: Does the reality match the rhetoric? A rejoinder to Bernstein and Winston. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 101.
- Pfohl, S.J. (1978). *Predicting Dangerousness*. Toronto: Lexington Books.
- Pirès, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales, dans Poupart, J. et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin.
- Pirsig, R.M. (1984). *Traite du zen et de l'entretien des motocyclettes : récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pirsig, R.M. (1991). *Lila: an inquiry into morals*. New York : Bantam Books.
- Porter, M.E. (1993). *L'avantage concurrentiel des nations*. Paris : InterÉditions.
- Pounder, J. (2000). Vers un modèle d'efficacité des établissements d'enseignement supérieur : incidences d'une étude menée à Hong-Kong. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(2), 85-99.
- Pounder, J. (2001). "New leadership" and university organisational effectiveness; exploring the relationship. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(5/6), 281-291.
- Poupart, J., Deslaurier, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : P. Mardaga.
- Price, J.L. (1968). *Organizational effectiveness: an inventory of propositions*. Homewood, Ill.: R. D. Irwin.
- Proulx, J.P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Quinn, R.E., et Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363.
- Ramsden, P. et Martin, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study, *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Ratcliff, J.L. (2003). Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117.
- Reed, M.I. (2002). New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assesment, dans Amaral, A., Jones, G. A. et Karseth, B. *Governing Higher Education*, Dordrecht : Kluwer Academic publishers, 163-187.
- Rhéaume, D. (2000). *L'université possible : un regard personnel et prospectif porté sur l'université québécoise*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Richardson, R., Bracco, K.R., Callan, P.M. et Finney, J.E. (1998). *Higher education governance, Balancing institutional and market influences*: The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Rocher, G. (1990). Redéfinition du rôle de l'université dans *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, sous la direction Dumont, F. et Martin, Y. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 181-198.
- Rocher, G. (1997). Évolution de l'institution régulatrice de la recherche dans *Culture, institution et savoir*. *Culture française d'Amérique*. (pp.45-55). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Rohrbaugh, J. (1981). Operationalizing the Competing Values Approach: Measuring Performance in the Employment Service. *Public Productivity Review*, 5(2), 141-159.
- Rosenau, J.N. et Czempiel, E.O. (1992). *Governance without government : order and change in words politics*. Cambridge, Angleterre; New York: Cambridge University Press.
- Rousseau, R. et La Durantaye, C.V. (1992). *La Qualité de l'enseignement supérieur au Québec*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saegesser B. (1975). *Der Idealtypus Max Webers und der naturwissenschaftliche Modellbegriff. Ein begriffskritischer Versuch*. Bâle : Birkhäuser.
- Salmi, J. (2001). L'enseignement tertiaire au XXI^e siècle : enjeux et perspectives. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 13(2), 115-143.
- Sampat, B.N. et Nelson R.R. (1999). *The emergence and standardization of university technology transfer offices: A case study of institutional change*. New York : Columbia University.
- Santos, F., Heitor, M.V. et Caraça, J. (1998). Les problèmes d'organisation de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(3), 93-114.

- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Savard, D., Larouche, C. et Héon, L. (2004). L'évaluation et la recherche institutionnelles en éducation. *Bulletin de la Société québécoise d'évaluation de programme*, 17(2), 5.
- Savoie, A. et Brunet, L. (1994). Représentations de l'efficacité chez des cadres supérieurs d'une institution universitaire. *Politiques et management public*, 12(2), 175-185.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Schatzman, L. et Strauss, A.L. (1973). Strategy for listening, dans Schatzman, L. et Strauss, A.L. *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall. 67-83.
- Schnapper, D. (2005). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Scott, W. R. (1977). Effectiveness of organizational effectiveness studies, dans Goodman, P.S. et Pennings, J.M. *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Seashore, S.E. et Thhtman, E. (1967). Factorial analysis of organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 12(3), 337.
- Séguin, F. et Chanlat, J.-F. (1983). *L'Analyse des organisations : une anthologie sociologique*. Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec : Éditions Préfontaine.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline* (1st ed.). New York : Doubleday/Currency.
- Senge, P. et Gauthier, A. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First.
- Senge, P. et Ross, R. (2000). *Le guide de terrain*. Paris First Ed., c 2000.
- Silvern, L.C. (1972). *System engineering applied to training*. Houston : Gulf publishing company.
- Simon, H.A. (1964). On the concept of organizational goals. *Administrative Science Quarterly*, 9(1), 1-22.
- Sizer, J. (1992). Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur : leçons à l'intention des pouvoirs publics. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4(2), 171-179.
- Sizer, J., Spee, A. et Bormans, R. (1992). The role of performance indicators in higher education. *Higher education*, 24(2), 133-155.

- Slaughter, S. et Leslie, X. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Smith, P. (1993). Outcome-related Performance Indicators and Organizational Control in the Public Sector. *British Journal of Management*, 4(3), 135.
- Spee, A. et Bormans, R. (1992). Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4(2), 152-170.
- Srikanthan, G. et Dalrymple, J. F. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Srikanthan, G. et Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17(2), 126.
- Srikanthan, G. et Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *The International Journal of Educational Management*, 18(4), 266.
- Srikanthan, G. et Dalrymple, J. (2005). Implementation of a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 69.
- Steers, R.M. (1975). Problems in the Measurement of Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 20(4), 546.
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (textes réunis par Baszanger, I.), Paris : Édition de l'Harmattan.
- Strydom, J.F., Zulu, N. et Murray, L. (2004). Quality, Culture and Change. *Quality in Higher Education*, 10(3), 207-217.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54.
- Tan, D.L. (1986). The assessment of quality in higher education: a critical review of the literature and research. *Research in Higher Education*, 24(3), 223-265.
- Tapinos, E., Dyson, R.G. et Meadows, M. (2005). The impact of the performance measurement systems in setting the 'direction' in the University of Warwick. *Production Planning et Control*, 16(2), 189-198.
- Tavenas, F. (2004). *Assurance qualité : Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Bruxelles, Belgique : Association Européenne de l'Université.
- Thiéart, R. A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Tierney, W.G. (2004). A cultural analysis of shared governance: The challenges ahead, dans *Higher Education: Hand book of theory and research XIX* Netherlands : J.C. Smart, 85-132.

- Toulouse, J.-M. (2007). *Rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires*. Montréal : Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP).
- Tremblay, H.P. (2002). *L'université en région : La quadrature du cercle?* Communication présentée dans le cadre du 38^e colloque annuel de l'ASRDLF, Trois-Rivières.
- Trottier, C. et Bernatchez, J. (2005). *Les politiques publiques d'enseignement supérieur au Québec : étude de cas*. New York : Alliance for international higher education policy studies.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur : L'enseignement supérieur au XXI^e siècle Vision et actions document de travail*. Document inédit, Paris : UNESCO.
- Umbriaco, M. (1999). *Visions de l'université par les recteurs et vice-recteurs du Québec en 1994*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Vakkuri, J. et Meklin, P. (2003). The impact of culture on the use of performance measurement information in the university setting. *Management Decision*, 41(8), 751-759.
- Van der Maren, J.-M. (1995). De la rigueur des mesures et des observations. Types et indices de rigueur dans les mesures et observations dans Introduction à la recherche éducationnelle. Notes schématiques, p.1-12. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Wende, M.C. et Westerheijden, D.F. (2001). International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233-245.
- Vazzana, G., Elfrink, J. et Bachmann, D.P. (2000). A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business Colleges. *Journal of Education for Business*, 76(2), 69.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vidaillet, B. et Weick, K. E. (2003). *Le sens de l'action*. Paris : Vuibert.
- Vieira, F. (2002). Pedagogic Quality at University: what teachers and students think. *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Voyer, P. (1999). *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Warn, J. et Tranter, P. (2001). Measuring Quality in Higher Education: a competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3), 191-198.

- Watty, K. (2003). When will Academics Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- Webb, J. (1999). Work and the New Public Service Class? *Sociology*, 33 (4), 747-766.
- Weber, M. (1965 et 1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. (trad).
- Weber, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard. (trad.)
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1.
- Welsh, J.F. et Dey, S. (2002). QMS2000: Linking assessment and information technology. *Campus - Wide Information Systems*, 19(2), 73.
- Westerheijden, D.F. (2001). Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna. *Quality in Higher Education*, 7(1), 65-75.
- Whithhead, A.N. (1929). *The aims of Education*. New York : Macmillan Co.
- Woodhouse, D. (2003). Quality Improvement through Quality Audit. *Quality in Higher Education*, 9(2), 133-140.
- Ylijolki, O.-H. (2003). Entegled in academic capitalism? A case study on changing ideals and practices of university research. *Higher education*, 45, 307-305.
- Yorke, D.M. (1986). *Indicators of institutional achievement: Some theoretical and empirical considerations*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Yuchtman, E. et Seashore, S. E. (1967). A system resource approach to organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 32(6), 891-903.
- Zammuto, R.F. (1984). A comparison of multiple constituency models of organizational effectiveness. *Academy of Management Review*, 9(4), 606.

Annexes

Annexe 1 Correspondance avec les experts

Annexe 2 Documentation remise aux experts : Résumé de l'enquête, protocole d'entretien, prototype, énoncés de problématique

Annexe 3 Matrice cas

Annexe 4 Comité de validation : proposition de modifications et décisions

Annexe 1. Invitation des experts

Première communication aux participants**Contexte**

Invitation transmise aux experts pour participer à l'enquête

Message

Bonjour,

Je me nomme Catherine Larouche et je suis étudiante au doctorat en Administration et Évaluation en Éducation de l'Université Laval. Ma thèse s'intitule : la validation d'une typologie des conceptions des universités en vue de mesurer leur performance. Je suis dirigée par M. Denis Savard et Mme Lucie Héon, professeurs à l'Université Laval.

Vous êtes l'un des dix experts sélectionnés pour collaborer à cette recherche en participant à un entretien semi-structuré individuel d'environ deux heures. L'entretien sera enregistré et nous vous assurons de la confidentialité des renseignements recueillis.

Si vous êtes intéressé, je peux vous transmettre, par courriel, une description plus complète du projet. Après la lecture du document, si vous êtes toujours intéressé à participer, nous prendrons les arrangements pour organiser une rencontre dans les mois de mai ou juin, selon votre disponibilité.

Merci beaucoup, votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche.

No d'approbation du CERUL et date d'approbation : 2007-191-A1R1, 16 octobre 2008

Deuxième communication aux participants (courriel)**Contexte**

Communication aux experts-participants qui se sont déclarés intéressés à en connaître davantage sur le projet de recherche suite à un premier entretien téléphonique.

Message

Bonjour,

Comme convenu lors de notre invitation transmise par courriel, vous trouverez ci-joint une description plus détaillée de mon projet de recherche. Après la lecture de ces documents, si vous êtes toujours intéressé à participer, prière de communiquer avec moi, par téléphone ou par courriel, pour que nous puissions fixer un rendez-vous, selon votre disponibilité. Je vous transmettrai un formulaire de consentement à signer lors de notre rencontre. Vous pouvez vous retirer en tout temps de la recherche, sans avoir à fournir de raison.

Votre collaboration est précieuse pour la réussite de ce projet.

Veuillez agréer, M. ou Mme l'expression de mes sentiments les meilleurs.

No d'approbation du CERUL et date d'approbation : 2007-191-A1R1, 16 octobre 2008

P.j. Abrégé de la recherche-Protocole d'entretien-Tableau synthèse-Énoncés de la problématique

Annexe 2. Documentation remise aux experts : Abrégé de l'enquête, Protocole d'entretien, Prototype, Énoncés de problématique

Abrégé de l'enquête

Avril 2008

Titre

Validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'en mesurer leur performance

L'objectif de l'étude

Le projet de recherche proposé vise l'objectif spécifique suivant :

- valider une typologie des conceptions des universités auprès d'experts de la gouvernance des universités.

La problématique

La plupart des systèmes d'information et d'indicateurs utilisés dans l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur tendent à être de nature uniforme et rudimentaire, à répondre à des initiatives externes, à s'inscrire dans une optique de reddition de comptes et à favoriser la comparaison au détriment du diagnostic institutionnel (Tavenas, 2004; Savard *et al.* 2004). Malgré leur complexité, les universités continuent d'utiliser un nombre relativement restreint d'indicateurs pour décrire et évaluer leur situation, obtenant ainsi une vue partielle et prédéterminée de leur performance.

L'utilisation d'un nombre restreint et d'un type précis d'indicateurs peut entraîner des dérives importantes à plusieurs égards: dérives éthiques, dérives curriculaires ou dérives concurrentielles (Lessard, 2004). Par ailleurs, les indicateurs de performance ne sont pas neutres : ils constituent la manifestation de la conception spécifique de la gouvernance et de l'organisation qui les sous-tend. L'adoption d'un ensemble d'indicateurs restreint peut légitimer une conception prépondérante de la gouvernance; par exemple, la conception économique, au détriment des autres conceptions présentes dans l'établissement (Tavenas, 2004). Enfin, les modèles d'évaluation et de suivi de la performance importés directement du monde de l'entreprise ne respectent pas la complexité des missions et des objectifs de l'enseignement supérieur (Savard *et al.*, 2004).

Les universités constituent un système complexe, qualifié par Mintzberg (1990) de bureaucratie professionnelle, par Cohen et March (1974) d'anarchie organisée ou par Weick (1976) de système souple. Le problème pour les institutions ne consiste pas tant à identifier leurs objectifs, mais bien à en embrasser un grand nombre dont certains s'avèrent conflictuels (Birnbaum, 1988). Rendre compte de la diversité des conceptions

des universités requiert un ensemble plus riche et étendu d'indicateurs. Le défi posé aux administrateurs et aux responsables de l'évaluation de la performance consiste à trouver des modèles qui permettent de composer avec cette complexité.

Différentes conceptions de la gouvernance et de la performance peuvent coexister et se concurrencer à l'intérieur des établissements, selon les périodes, les lieux, les disciplines, les niveaux hiérarchiques et fonctionnels et les acteurs. Les confrontations entre les diverses conceptions traduisent des conflits paradigmatiques qui se concrétisent par autant de façons de définir la performance, la qualité, la gouvernance, l'organisation et la stratégie. La complexité des missions et la pluralité des conceptions incitent ainsi à l'adoption de modèles d'évaluation plus élaborés que ceux qui sont utilisés actuellement; des modèles qui permettent, d'une part, la couverture de l'ensemble des éléments de la mission des établissements et, d'autre part, l'expression des différentes conceptions ambiantes et non leur occultation à l'intérieur d'un modèle prépondérant et réducteur.

Il est important de fonder la mesure de la performance sur un modèle théorique pour faciliter le choix des critères et l'interprétation des données (Morin, 1989; Vial, 2001). Hirsh et Levin (1999) identifient trois phases dans le développement des modèles théoriques de mesure de performance. De la première phase, *The emerging excitement*, émerge tout un corpus de recherche en théorie des organisations. Différents modèles sont alors développés en fonction de différentes approches. Avec la deuxième phase, *The validity challenge*, les recherches de la première phase sont remises en question, on reproche aux chercheurs l'absence d'un consensus scientifique sur la définition de la performance. Enfin, la troisième phase, *Tidying up with typology*, tente de réconcilier les différentes perspectives théoriques en développant des modèles typologiques qui tiennent compte des différentes approches. Notre recherche, qui veut valider une typologie des conceptions des universités en vue d'en mesurer leur performance, s'inscrit dans cette phase.

Pour identifier les types de conceptions liées aux universités, nous n'adoptons pas une approche historique comme (Bertrand et Busugutsala, 1995), ni une approche systémique comme (Nadeau, 1992), mais plutôt une approche holistique ou herméneutique (Bonniol et Vial 1997, Morgan, 1999, Mintzberg *et al.* 1999). Notre prétention n'est pas tant que l'histoire ou la culture nationale (Amarald *et al.*, 2002) n'a pas d'influence sur les structures d'enseignement supérieur, mais plutôt qu'il existe une pluralité de conceptions des universités qui coexistent selon des rythmes d'alternance et de prédominance variables dans le temps, dans l'espace et selon les individus. L'université s'avère ainsi un point de rencontre privilégié de conceptions diversifiées.

C'est en scrutant la documentation sur ces modèles que nous est venue l'idée d'élaborer un modèle de performance en fonction d'une typologie originale des conceptions des universités. « *Une typologie peut être définie comme un système de description, de comparaison, de classification, voire d'interprétation ou d'explication des éléments d'un ensemble qui, à partir des critères jugés pertinents, permet de ramener de façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts* » (Legendre, 1999). Une typologie apporte une réponse qui se veut adaptée à un problème de classification ou d'interprétation d'un ensemble complexe d'éléments.

Aux fins de cette recherche, la performance est vue comme un construit qui se définit de différentes façons, selon les valeurs, la formation, le statut et l'expérience des évaluateurs (Morin, Savoie et Beaudin, 1994). Les concepts de performance et de gouvernance sont interreliés comme le précise Edwards (2001): « *Governance is about how an organization steers itself and the process and structures used to achieve its goal* ». Les critères de validité d'une typologie que l'on retrouve ci-dessous serviront de cadre d'analyse à notre entretien (Legendre, 1999) :

Clarté

Les types doivent être clairement définis de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers.

Consistance logique

Les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères; les types doivent être clairement différenciés; lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types.

Exhaustivité ou à défaut grand recouvrement

L'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possible de la population concernée; les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité concernée.

Économie

Une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories significantes pour classer le plus d'éléments possible.

Utilité

Une typologie doit comporter des catégories significantes. Il s'agit d'un outil d'analyse qui permet, entre autres, le diagnostic et la prescription; elle doit être utile à cet effet.

Acceptabilité par les usagers

Un processus de validation par des pairs et des experts s'avère nécessaire pour s'assurer de cette acceptabilité.

La question de recherche

Quel est le jugement des experts sur la typologie des conceptions de l'université proposée?

La méthodologie

Voici les étapes de notre démarche :

- revue de littérature;
- élaboration d'une typologie et détermination des critères qui définissent les types;
- prétests;
- entretien semi-structuré auprès d'experts de la gouvernance des universités pour valider la typologie;
- panel de validation de la typologie à partir des résultats des entretiens.

Nous avons choisi d'avoir recours à des experts parce que cette méthodologie a déjà été utilisée dans le cadre des recherches de Morin (1989) et Quinn et Rohrbaugh (1983). Nous croyons que des experts reconnus dans le domaine peuvent porter un jugement sur un modèle théorique, identifier différentes approches pour définir le concept de performance en enseignement supérieur et juger de la pertinence de la typologie. La synthèse et l'analyse des différents jugements seront un apport original et utile dans le domaine de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur. Le recours à des experts augmente la crédibilité de la recherche. Dix experts seront rencontrés dans le cadre d'un entretien semi-structuré. L'entretien devrait durer environ deux heures. Les données recueillies lors des entretiens seront validées par un panel de validation composé de trois chercheurs.

Notre recherche se situe dans le courant de la recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) par son intention (définir la pluralité des sens attribués aux concepts de performance et de gouvernance), par le type d'instrument de collecte de données privilégié (l'entretien semi-structuré), par l'adoption d'une démarche souple et émergente qui tient compte des interactions avec les individus et de leur apport à la recherche.

La typologie proposée

La typologie proposée comporte sept conceptions de l'université¹⁷ en fonction du système de gouvernance préconisé, des valeurs et principes qui les caractérisent, de la stratégie privilégiée, des conceptions de la recherche et de l'enseignement associées à chacune d'elles, des moyens d'évaluation et des critères de mesure de la performance.

Il n'est pas exclu que plusieurs conceptions puissent coexister à l'intérieur d'une même institution. Une conception constitue un « type idéal », c'est-à-dire que la typologie tente de rendre compte non pas de la réalité, mais de ses aspects significatifs en les accentuant (Weber, 1965; Grawitz, 1988).

L'université comme un service public

L'université est vue comme un service public. Pour cette conception, l'éducation est un pilier essentiel des droits de l'homme, de la démocratie, du développement durable et de la paix. On y retrouve des objectifs sociétaux, qui concernent toutes les universités, parce qu'ils appartiennent à la sphère du Bien commun : qualité, accessibilité, démocratisation, développement durable (Lucier, 2006). Ainsi, la *Politique québécoise des universités* (MEQ, 2000) définit cette institution comme un service public et stipule que « l'éducation, l'enseignement supérieur et spécialement la formation universitaire constituent un bien personnel et social. » La diffusion du savoir est absolument indispensable pour permettre à la société de développer ses potentialités et l'État y joue un rôle central.

Dans cette perspective, l'université se définit comme une institution devant répondre à une demande sociale et aux besoins de la collectivité. Les critères de performance privilégiés par cette conception sont les suivants :

- accès à l'éducation;
- services à la collectivité;
- rétention des étudiants;
- réussite des étudiants;
- intégration des étudiants à la société.

¹⁷ Ces conceptions sont présentées de façon schématique dans le tableau 1 annexé à la présente communication.

L'université marché

L'université est vue comme une valeur marchande. L'idée d'un marché autorégulateur d'Adam Smith est à la base de ce mode de pensée. Avec l'avènement de la pensée libérale, c'est l'intérêt ou le désir d'acquisition qui agit comme force organisatrice de la société. Pour Porter (1993), la stratégie des entreprises doit se fonder sur la structure du marché. Dans cette perspective, c'est le marché qui joue un rôle central et l'université doit s'adapter à ses besoins.

Selon Crespo (2001), on note depuis quelques années une tendance vers le modèle supermarché. De plus en plus, les mécanismes de marché et l'autorégulation institutionnelle prennent l'avant-scène. La tendance à adopter un modèle supermarché (c'est-à-dire à adopter une stratégie en fonction des différentes clientèles) se remarque, entre autres, par la stratification des clientèles et la spécialisation des universités (université d'élite, université de masse et université spécialisée).

Dans cette perspective, la performance se définit par la recherche d'un positionnement stratégique. Les critères de mesure de la performance privilégiés pour cette conception sont les suivants :

- recrutement des étudiants;
- efficacité des services aux étudiants;
- intégration des étudiants au marché du travail;
- compétitivité;
- positionnement stratégique;
- mondialisation;
- efficience;
- rentabilité;
- flexibilité et adaptabilité.

L'université académique

L'université académique est vue comme un haut lieu de savoir; le savoir que l'on crée, le savoir que l'on transmet et le savoir que l'on diffuse au-delà des murs de l'université.

Cette conception s'inscrit dans la traditionnelle *idée* de l'université, qui veut que la recherche de la vérité se poursuive quelque part sans contrainte (Dieze et Debelles, 1968). La conception académique prend sa source dans le développement de la pensée critique et la défense des libertés académique et institutionnelle.

Dans la conception académique, le souci de l'exigence, de la rigueur et de l'excellence est primordial. Cela exige, d'une part, recherche et savoir de pointe et amène, d'autre

part, à reconnaître la tradition, la recherche de l'excellence académique, l'élitisme, l'autonomie et la protection de la liberté académique des professeurs-chercheurs comme des caractéristiques fondamentales et essentielles du système d'enseignement universitaire.

Dans la perspective académique, les critères de mesure de performance privilégiés sont les suivants :

- excellence académique;
- soutien aux activités académiques;
- performance en recherche;
- qualité des programmes;
- rayonnement sur le monde;
- prestige.

L'université apprenante

Depuis quelques années, on voit apparaître, dans la littérature sur l'administration universitaire, le concept d'université apprenante (Mead, 1995; Clark, 1998; James, 2000; Askling et Kristensen, 2000; Warn et Tranter, 2001; Srikanthan et Dalrymple, 2002). Selon James (2000), les universités qui s'affirmeront dans l'avenir seront celles qui parviendront à gérer un système d'information réparti, de manière à utiliser le savoir organisationnel qui les intéresse, et donc à apprendre.

Il faut ainsi reconnaître l'apprentissage, la tolérance face à l'erreur, l'acceptation des zones d'incertitude, l'insécurité, le partage des expériences, la mise en place de mécanismes de diffusion et de rétroaction de l'information, le développement des technologies de l'information et l'existence de passerelles favorisant le transfert du savoir comme des caractéristiques essentielles de cette conception.

Dans cette perspective, la performance est vue comme la capacité d'apprendre. Elle se mesure à l'aide des critères suivants :

- système d'information adéquat;
- mécanisme de réflexion et d'amélioration;
- capacité de s'autoévaluer;
- apprentissage des étudiants et de l'organisation;
- développement et extension des réseaux;
- cohésion du groupe.

L'université entrepreneuriale

L'université entrepreneuriale est vue, non pas comme une valeur marchande, mais comme une organisation autonome, capable de se piloter. L'université entrepreneuriale innove, crée de nouveaux produits, de nouvelles structures et de nouvelles solutions. Cette conception s'inspire des concepts économiques prônés par Schumpeter (1935). En effet, Schumpeter met en évidence le rôle déterminant de l'innovation sous l'impulsion de l'action ou de la vision de l'entrepreneur. Ce dernier devient un véritable aventurier qui n'hésite pas à sortir des sentiers battus pour innover et entraîner les autres à faire autre chose que ce que la raison, la crainte ou l'habitude leur dicte de faire.

L'idée de l'université entrepreneuriale vient de Clark (1998) qui la définit comme un mode de direction qui exploite les possibilités bien au-delà des moyens disponibles. Selon Clark, il ne s'agit pas ici de s'adapter au marché (système client), mais d'innover (système producteur) et de se piloter soi-même. L'autonomie institutionnelle est le principe dominant de cette école de pensée.

Dans cette perspective, la performance est vue comme la capacité d'un établissement à se doter d'une vision commune et à innover. Les critères de mesure de la performance privilégiés par cette conception sont les suivants :

- innovation;
- diversité des sources de financement;
- capacité d'être proactif;
- partenariats;
- capacité de pilotage.

L'université comme arène politique

L'université peut être vue comme une arène politique. Au tournant des années 1970, trois chercheurs, Cohen, March et Olsen (1972), conduisent des travaux sur le fonctionnement des universités américaines. Leurs travaux les amènent à élaborer deux nouveaux concepts dont les universités seraient des exemples patents : l'anarchie organisée et le modèle de la poubelle.

Pour eux, les objectifs de l'enseignement supérieur sont problématiques: « *It is difficult to impute a set of goals to the organization that satisfies the standard consistency requirements of theories of choice. The organization appears to operate on a variety of inconsistency and ill defined preferences. It can be better as a loose collection of changing ideas than as a coherent structure. It discovers preferences through action more often than it acts on the basis of preferences.* »

Cette perspective met en évidence les conflits d'intérêts et la recherche de la satisfaction du plus grand nombre de constituantes qui règnent dans les universités. Les critères à privilégier dans cette conception sont : la légitimité de l'organisation auprès des groupes externes et la satisfaction des différentes constituantes.

Dans cette perspective, la performance est vue comme la capacité d'un établissement à satisfaire le plus grand nombre de parties prenantes :

- satisfaction des clientèles;
- satisfaction des employeurs;
- satisfaction des organismes régulateurs;
- satisfaction des communautés internes et externes;
- satisfaction des instances décisionnelles;
- satisfaction des donateurs;
- satisfaction des utilisateurs de services;
- satisfaction des associations professionnelles et syndicales;
- alliances stratégiques.

L'université des relations humaines

Cette conception de l'organisation s'est développée en réaction au courant des approches classiques et rationnelles des organisations cherchant les critères d'efficacité et d'efficience sans égard aux conséquences sur les individus ou sans prendre en compte leurs effets sur le climat social. Dans cette optique, un courant de recherche s'est développé mettant en évidence les relations humaines, les relations informelles et le climat de travail. L'efficience amène souvent une escalade des coûts sociaux qui sont considérés comme des coûts externes rejetés sur la société : « c'est ainsi que l'amoralité devient la moralité économique et que lorsqu'on la pousse dans ses limites, elle débouche sur une immoralité sociale. » (Mintzberg, 1990). Parce que les buts sociaux sont difficilement quantifiables, ils ne sont pas pris en considération par les dirigeants. La rentabilité, oui, mais à quel prix?

Peu de chercheurs sur la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur se sont intéressés à cette approche qui prône comme critère de performance le degré auquel le personnel est intéressé par son travail (mobilisation), le degré auquel le personnel est compétent (développement), la qualité du climat de travail et la santé au travail en plus de la satisfaction du personnel.

Dans cette perspective la performance est vue comme la capacité de mobiliser son personnel et les critères privilégiés sont les suivants :

- mobilisation au travail;
- climat de travail;
- santé et sécurité au travail;
- développement des ressources humaines;
- éthique;
- esthétisme.

Bibliographie

- Amaral, A., Jones, G.A. et Karseth, B. (2002). *Governing higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Askling, B. et Kristensen, B. (2000). Vers l'organisation apprenante: incidences pour le gouvernement et la direction des établissements. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(2), 17-44.
- Bertrand, D. et Busugutsala, G.G., (1995). *L'université québécoise du troisième type : dynamique vers l'an 2010*. Sainte-Foy: Université du Québec. Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work : the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bonniol, J.-J., et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris : De Boeck Université.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities : organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Cohen, M.D., March, J.G. et Olsen, J.P. (1972) A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1).
- Crespo, M. (2001). Tendances actuelles des politiques à l'égard de l'enseignement supérieur: une analyse comparative. *Canadian Public Policy-Analyse des politiques*, XXVII, (3), 279-294.
- Dreze, J. et Debelles, J. (1968). *Conceptions de l'université*. Paris : Éditions Universitaires
- Edwards, M. (2001). *University governance : A mapping and some issues*. Paper presented at the LifeLong Learning Network National Conference, Canberra, University of Canberra.
- Grawitz, M. (1988). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Hirsch, P.M. et Levin, D.Z. (1999). Umbrella advocates versus validity police: A life-cycle model. *Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences*, 10(2), 199.
- James, R. (2000). L'assurance qualité et le difficile problème de la gestion du savoir organisationnel en milieu universitaire. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(3), 45-64.
- Legendre, R. (1999). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal Guérin.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise*. Sainte-Foy Presses de l'Université Laval, 2006.
- Mead, P. (1995). Utilising the university as a learning organization to facilitate quality improvement. *Quality in Higher education*, 1(2), 111-121.
- Ministère de l'Éducation (2000), *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Paris: Village mondial.

- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Morin, E. (1989). *Vers une mesure de l'efficacité organisationnelle: exploration conceptuelle et empirique des représentations*. Montréal : Université de Montréal.
- Morin, E.M., Savoie, A. et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Nadeau, G.G. et Lavigne, J.-C. (1992) *Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada*. Sainte-Foy: Université du Québec. Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur.
- Porter, M.E. (1993). *L'avantage concurrentiel des nations*. Paris: InterÉditions.
- Quinn, R.E. et Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363.
- Savard, D., Larouche, C. et Héon, L. (2004). L'évaluation et la recherche institutionnelles en éducation. *Bulletin de la Société québécoise d'évaluation de programme*, 17(2), 5.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Schumpeter, J. (1935) *conomique : recherches sur le profit, le c et le cycle de la conjoncture*. Paris : Dalloz.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Srikanthan, G. et Dalrymple, J.F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Tavenas, F. (Ed.). (2004). *Assurance qualité: Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Bruxelles : Association Européenne de l'Université.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Warn, J. et Tranter, P. (2001). Measuring quality in higher education: a competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3), 191-198.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1.

Protocole d'entretien
Validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'en mesurer leur performance
Document remis : un abrégé de la recherche, des énoncés de la problématique et un tableau synthèse
Date : avril 2008

Section 1 : Questions préalables

Vous avez reçu, préalablement à cette rencontre, des énoncés résumant la problématique.

- 1.1 Êtes-vous d'accord avec les constats proposés? Avez-vous des commentaires à formuler concernant cette problématique?

Section 2 : Validation de la typologie

- 2.1 Êtes-vous d'accord avec l'idée de construire un modèle de performance en fonction des différentes conceptions des universités?
- Si oui, pourquoi?
 - Sinon, pourquoi?
- 2.2 Globalement, que pensez-vous de la typologie des conceptions des universités qui vous est présentée?

Section 3 : Les composantes d'une typologie

3.1 Clarté

- 3.1.1 Chacun des types de conception est-il bien défini?
- 3.1.2 Quels types de conception devraient-ils être modifiés?
- 3.1.3 Quelles modifications devrait-on y apporter?
- a) service public
 - b) marché
 - c) académique
 - d) apprenante

- e) entrepreneuriale
- f) politique
- g) relations humaines

Plus particulièrement, nous attirons votre attention sur les critères de mesure privilégiés,

3.1.4 Pouvez-vous vous prononcer sur leur pertinence et leur applicabilité?

3.2 Consistance logique

3.2.1 Les types sont-ils entre eux suffisamment différents pour constituer des éléments distincts?

3.2.2 Y a-t-il des types que l'on devrait regrouper?

3.2.3 Chacun des types décrit-il une réalité signifiante?

3.2.4 Êtes-vous capable d'associer chacun des types de conception à des institutions, des départements, des instances, des individus, des regroupements?

3.2.5 Quels sont les types de conception les plus représentatifs au sein des universités québécoises?

3.3 Exhaustivité ou recouvrement

3.3.1 Est-ce que les types identifiés dans la typologie couvrent l'ensemble des conceptions ou des réalités existantes dans le domaine de l'enseignement supérieur?

3.3.2 Si non, quels éléments (conceptions, réalités) ne sont pas couverts par la typologie?

3.4 Économie, parcimonie

3.4.1 Le nombre de types dans la typologie est-il trop élevé pour représenter les diverses conceptions des universités?

3.4.2 Si oui, lequel ou lesquels devraient être retranchés?

3.5 Utilité

- 3.5.1 Quel usage entrevoyez-vous pour une telle typologie?
- 3.5.2 Dans quel contexte général ou dans quel processus administratif pourrait-elle être utilisée?
- 3.5.3 Quelles sont les personnes qui sont les plus susceptibles d'utiliser cette typologie? À quelles fins?

3.6 Acceptabilité par les usagers

- 3.6.1 Quelles sont les probabilités d'acceptation ou de rejet de cette typologie auprès des différents publics susceptibles de s'y référer ou de l'utiliser?
- 3.6.2 Qualifieriez-vous ces probabilités de très élevées, plutôt élevées, moyennes, plutôt basses ou très basses?
 - a) de très élevées
 - b) plutôt élevées
 - c) moyennes
 - d) plutôt basses
 - e) très basses

Justifier

4 Conception de l'expert

- 4.1 Quelle conception ou amalgame de conceptions issues de la typologie se rapprochent le plus de la vôtre ? Pourquoi?

Typologie des conceptions des universités en vue d'en mesurer leur performance
Par Catherine Larouche (version avril 2008)

(Prototype)

Types de conception des universités	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégie privilégiée	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de mesure de la performance privilégiés
Service public	Planification bureaucratique État Autonomie modérée	Réponse aux besoins de la société Accès à l'éducation Démocratisation Normes explicites Efficacité	Le plan	Gratuité des services Accès à l'éducation Diversification de l'offre (adultes, formation continue, formation professionnelle)	Recherche subventionnée et orientée vers les besoins de la société (intervention de l'État)	Reddition de compte	Accès à l'éducation Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Rétention des étudiants Réussite des étudiants Intégration des étudiants à la société
Marché	Marché (système client) (demande) Autonomie faible	Compétitivité Efficience Rentabilité Niche stratégique	La position sur le marché	Commercialisation de l'enseignement Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Recherche orientée vers les besoins du marché et l'augmentation de la productivité Commercialisation de la recherche Recherche stratégique Recherche commanditée	Palmarès Balisage institutionnel Veille concurrentielle Audit	Recrutement des étudiants Efficacité des services aux étudiants Positionnement stratégique Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation Mondialisation Compétitivité Flexibilité et adaptabilité Efficience Rentabilité
Académique	Gestion par les pairs Liberté académique Autonomie forte	Autonomie institutionnelle Excellence Haut lieu de savoir Tradition Culture Prestige	La recherche de l'excellence	Élitisme Hauts standards de qualité Disciplinarité Transmission du savoir Formation initiale Formation à la recherche	Recherche libre Recherche fondamentale Recherche disciplinaire Avancement des connaissances Compréhension du monde Fonction critique	Évaluation par les pairs	Excellence académique Soutien aux activités académiques Qualité des programmes Performance en recherche Rayonnement sur le monde Prestige

Types de conception des universités	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégie privilégiée	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de mesure de la performance privilégiés
Apprenante	Gestion collégiale Communauté universitaire Gestion décentralisée et démocratique Autonomie modérée	Multiplication des lieux de savoir et d'information Communication Travail en équipe Communautés de pratique et d'apprentissage	Le processus d'apprentissage Diffusion du savoir Dissémination du savoir Développement des TIC	Évaluation formative Évaluation des compétences Communauté de pratique Transdisciplinarité	Recherche transdisciplinaire Réseaux de recherche Consortium de recherche Implication des partenaires dans la programmation de recherche	Tableau de bord de gestion Évaluation formative Évaluation des compétences Évaluation mixte impliquant des acteurs externes	Système d'information adéquat Mécanisme de réflexion et d'amélioration Capacité de s'autoévaluer Développement et extension des réseaux Apprentissage des étudiants Apprentissage de l'organisation Cohésion du groupe
Entrepreneuriale	Chefs de file Équipe de gestion Équipe de recherche (système producteur) (offre) Autonomie forte	Autonomie Innovation Goût du risque	La vision	Conformité à la vision	Recherche-développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention	Explicitation des finalités	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat
Politique	Conseil d'administration Instances de gestion Autonomie faible	Négociation Conflits Luttes de pouvoir Visions contradictoires	Le processus de négociation La recherche du compromis	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement	Types prédominants à l'intérieur de l'établissement Recherche stratégique	Reddition de compte Opinion publique	Satisfaction des clientèles Satisfaction des employeurs Satisfaction des organismes régulateurs Satisfaction des associations professionnelles et syndicales Satisfaction des communautés internes et externes Alliances stratégiques

Types de conception des universités	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégie privilégiée	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de mesure de la performance privilégiés
Relations humaines	Gestion stratégique des ressources humaines Autonomie modérée	Harmonie Santé Bien-être au travail Valorisation du capital humain Éthique Esthétisme Humanisme	Un processus humain	Développement de l'individu	Recherche orientée vers un plus grand humanisme	Évaluation du climat de travail	Mobilisation au travail Santé et sécurité au travail Climat de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme

Énoncés de la problématique

- 1 En tant qu'organisations complexes, les universités poursuivent plusieurs objectifs dont certains peuvent être concurrents et même antagonistes.
- 2 Pour mesurer leur performance, les universités n'utilisent qu'un petit nombre d'indicateurs.
- 3 Ce petit nombre d'indicateurs ne donne qu'une vision partielle et réduite de l'action de ces établissements.
- 4 Le choix des indicateurs est souvent guidé par des initiatives externes en provenance d'organismes de régulation.
- 5 Les indicateurs utilisés favorisent davantage la reddition de compte que le diagnostic institutionnel.
- 6 Les données recueillies sont peu utilisées dans les opérations de planification.
- 7 Ces indicateurs sont davantage orientés vers l'uniformité en vue de la comparaison entre établissements plutôt que vers le rendu de la spécificité de ces établissements.
- 8 Plusieurs conceptions des universités sont susceptibles de coexister dans un même établissement.
- 9 Les indicateurs de performance ne sont pas neutres, ils constituent l'opérationnalisation de la conception de l'université qui les sous-tend.
- 10 Les indicateurs qui ont actuellement cours favorisent souvent dans les faits une conception spécifique de l'université au détriment d'autres conceptions qui pourraient être présentes dans l'établissement.
- 11 Il n'existe pas de modèle d'évaluation de la performance qui rende compte des conceptions multiples qui peuvent coexister dans une université.

Annexe 3. Matrice cas

Matrice d'analyse orientée cas

Identification du cas

Durée de l'entretien :

Endroit :

Documentation remise durant l'entretien :

Suggestions de lecture durant l'entretien :

Lecture et signature du formulaire de consentement : Oui

Informations sur l'interviewé :

Contexte de l'entretien, impressions de la chercheuse

Matrice d'analyse

1. Jugement de l'expert sur la problématique

Énoncés de problématiques	Commentaires de l'expert
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
Autres	

2. Idée de la construction du modèle en fonction des conceptions de l'enseignement supérieur

Accord	Commentaire de l'expert
OUI	
NON	

3. Jugement global sur la typologie

Jugement explicite, formel

Jugement explicite
Oui
Non

Accords-Désaccords

En accord	En désaccord

4. Clarté-Modifications proposées

Types de conception des universités	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégie privilégiée	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de mesure de la performance privilégiés
Service public							
Marché							
Académique							
Apprenante							
Entrepreneuriale							
Politique							
Relations humaines							

Jugement sur la pertinence et l'applicabilité des critères de mesure de performance

Oui Critères :

Non

5. Consistance logique

Éléments distincts

Oui

Non

Regroupement

Oui

Lesquels

Non

Réalités signifiantes

Conceptions	Réalités signifiantes
Service public	
Marché	
Académique	
Apprenante	
Entrepreneuriale	
Politique	
Relations humaines	

Les types de conception les plus représentatifs au sein des universités québécoises

Conceptions	
Service public	
Marché	
Académique	
Apprenante	
Entrepreneuriale	
Politique	
Relations humaines	

Exhaustivité

Oui
Non

Économie

Oui
Non

Utilité

Oui Contexte général
 Processus administratif
 Personne

Non

Acceptabilité par les usagers

- a) de très élevées
- b) plutôt élevées
- c) moyennes
- d) plutôt basses
- e) très basses

Conceptions de l'expert

Thèmes abordés :

Annexe 4. Comité de validation: proposition de modifications et décisions

Décisions du comité de validation

Conception service public

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Ajouter formation de l'élite et des professionnels dans les valeurs et principes (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter développement économique et développement durable de la collectivité (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter développement régional, local, territorial (Expert 1)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter mondialisation (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter recherche-développement (Expert 1)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Retirer gratuité des services Modifier coûts assumés par la société (Expert 1)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter indicateurs de la rétroaction étudiante (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Ajouter indicateurs de la plus value (Expert 3)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter critère de la qualité des diplômés (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter critères de prospection de la demande sociétale (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Déplacer critères de réussite, de rétention des étudiants et de durée des études dans la conception académique <u>Modifier réussite du plus grand nombre</u> <u>(Expert 4)</u>	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Modifier pour Intégration des étudiants à la société et développement de la citoyenneté <u>Modifier Intégration citoyenne et professionnelle des étudiants à la société.</u>	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Remplacer planification bureaucratique de l'État par Démocratisation de l'université Financement par l'État (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Remplacer le plan par Débat démocratique (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer intervention de l'État par recherche qui répond à un choix démocratique ou au bien commun (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer reddition de compte par imputabilité (Expert 5)	<u>Accepté en partie (utilisation des deux termes)</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter atteinte des objectifs sociétaux définis de façon démocratique (Expert 5)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec autonomie modérée Ajouter : État « interventionniste » (Expert 6)	Accepté en partie remplacer par présence active de l'État et de la société Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : normes explicites « de gestion » Remplacer réponses aux besoins de la société par « Efficacité pour répondre aux besoins du milieu et de la société. » (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : plan « d'actions » (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Remplacer gratuité des services par coûts réduits des services. Ajouter : accès « à l'enseignement supérieur à tous les cycles. » Refusé Ajouter « formation forte au premier cycle. » Refusé (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : recherche orientée vers les besoins de la société subventionnée ou non subventionnée. (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : reddition de compte « à l'État et à la population société » (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer : éducation par enseignement supérieur. Refusé Ajouter « réussite du plus grand nombre » d'étudiants. <u>Accepté</u> Ajouter « intégration citoyenne et professionnelle » <u>Accepté</u> (Expert 6)	Accepté
Ajouter efficience dans valeurs et principes et critères (Expert 7)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Autonomie modérée? (Expert 8)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter reddition de compte au gouvernement (Expert 8)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Déplacer formation continue dans marché (Expert 11)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ne pas se référer au modèle français.	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Conception académique

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Ajouter : mondialisation, échange libre ou internationalisation dans les valeurs et principes.	<u>Accepté Internationalisation</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Retirer : élitisme et recherche de l'excellence comme caractéristique de cette conception (Expert 2 n'est pas d'accord).	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : consortium de recherche, équipe multidisciplinaire, équipe multi-institutionnelle.	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : théorie, critique, méthodologie, éthique dans les valeurs et principes.	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter critères de la qualité académique et de la qualité des diplômés.	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Remplacer haut lieu de savoir par avancement, préservation et transmission des connaissances (Expert 5)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Remplacer disciplinarité par interdisciplinarité (Expert 5)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter développement du savoir et des connaissances et recherche fondamentale (Expert 6)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter formation générale et formation à la recherche aux cycles supérieurs (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec la recherche disciplinaire (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter comparaison internationale (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter rayonnement sur le monde par les publications et les découvertes scientifiques (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Séparer la conception académique en deux : l'université libérale et l'université de recherche (Expert 9)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter capital de réputation (Expert 9)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter Fonds de dotation dans stratégie (Expert 9)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Adapter la définition au mode 1 de Gibbons (recherche) (Expert 9)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter organismes subventionnaires et grands réseaux de recherche dans système de gouvernance (Expert 10)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Préciser le niveau d'évaluation pour évaluation par les pairs (organisation, profs) (Expert 11)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Conception marché

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Retirer conception marché et entrepreneuriale	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Jumeler conception marché et entrepreneuriale	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter rôle des diplômés et réseautage	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter satisfaction du client, service au client	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Choisir entre flexibilité et adaptabilité	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Déplacer rentabilité dans service public	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter réponse aux besoins du marché	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Ajouter compétitivité « internationale » ou mondialisation très important dans la conception marché Innovation mais dans une perspective marché. (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter recherche de l'excellence et retirer de la conception académique? (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec flexibilité, adaptabilité, efficacité, rentabilité (Expert 6)	Accepté <u>Refusé en partie</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter satisfaction des clients dans valeurs et principes et critères (Expert 8)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Ajouter clientélisme dans valeurs et principes (Expert 9)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Déplacer efficacité dans conception industrielle (Expert 9)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter satisfaction des clients dans	<u>Accepté</u>

Proposition	Décision
critères de performance	Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Conception entrepreneuriale

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Jumeler et retirer conceptions université entrepreneuriale et université marché (Expert 1)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter vision et leadership des animateurs de projets dans valeurs et principes (Expert 2)	Accepté en partie <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter fabrication et recherche de revenus de ressources dans stratégie privilégiées (Expert 3)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter évaluation des facteurs de succès dans évaluation forces et faiblesses, opportunités et menaces (Expert 2)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer capacité de pilotage par leadership (Expert 4)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Ajouter visionnaire Créativité (Expert 5)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter mobilisation autour de la vision (Expert 5)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ce qui est important c'est l'innovation (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer transfert technologique par transfert de connaissance (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter réponse aux besoins du marché (Expert 7)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter transdisciplinarité Et résolution de problème (Expert 7)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter satisfaction des clientèles (Expert 7)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Réalisation ou concrétion des finalités (Expert 8)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Ajouter rentabilité et progrès social	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Conception politique

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Ajouter le critère d'image	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Questionne Autonomie faible (Expert 5)	Accepté Refusé <u>Reporté</u> (en attente du point de vue des autres experts)
Pourquoi types prédominants? Retirer types prédominants (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter imputabilité envers les parties prenantes (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Remplacer clientèle par parties prenantes (Expert 5)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter cogestion avec la participation des parties prenantes (Expert 6)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Ajouter consultation (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter négociation de l'enseignement (Plan de cours, évaluation, etc) (Expert 6)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter reddition de compte « au public » (Expert 6)	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec les critères proposés (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Reddition de compte Imputabilité envers les parties prenantes (Expert 8)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Déplacer satisfaction des clientèles dans marché (Experts 9 et 10)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

La conception apprenante

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Changer le titre université apprenante pour université technologique	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter : <u>développement de la capacité à apprendre et à mieux se connaître</u> comme organisation dans les valeurs et principes	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Retrancher capacité de s'autoévaluer	Accepté <u>Refusé</u> Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Changer développement de réseaux pour développement au lieu des réseaux	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Changer cohésion des groupes au lieu du groupe	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Rencontre des savoirs qui proviennent du milieu universitaire mais aussi des autres milieux de pratique (Expert 6)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter préoccupation pour le transfert	<u>Accepté</u>

Proposition	Décision
des connaissances (Expert 6)	Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter recherche collaborative et recherche-action qui vise le transfert des connaissances et la mobilisation des connaissances dans les milieux de pratique (Expert 6)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Autonomie modérée? (Expert 7)	Accepté Refusé <u>Reporté</u> (en attente du point de vue des autres experts)
Questionne gestion collégiale p/r à gestion par les pairs (gestion participative) (Expert 8)	<u>Accepté en partie</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 3

Proposition	Décision
Mode 2 de Gibbons (recherche) (Expert 9)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Déplacer évaluation formative et évaluation des compétences dans académique ou dans enseignement. (Expert 11)	<u>Accepté</u> Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Déplacer apprentissage des étudiants dans académique. (Expert 11)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

La conception milieu de vie

Décisions du comité de validation 1

Proposition	Décision
Ajouter milieu de vie dans les valeurs et principes (Expert 4)?	Accepté en partie (titre) Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter le concept d'espace avec les critères (Expert 4)?	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ajouter le concept d'organisation du travail (Expert 4)?	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Décisions du comité de validation 2

Proposition	Décision
Remplacer capital humain par personnes Recherche de l'amélioration de la condition humaine et de L'épanouissement des personnes (Expert 5)	Accepté en partie Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec autonomie modérée (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
D'accord avec éthique. Se demande pourquoi humanisme et esthétisme? (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)

Proposition	Décision
Ajouter soutien au développement de carrière et ressourcement professionnel (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ne voit pas de conception de l'enseignement pour ce type (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Ne voit pas de conception de la recherche pour cette conception. Orientée vers un plus grand humanisme, c'est de l'ordre du service public (Expert 6)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)
Questionne le critère esthétique Déplacer le critère éthique avec académique? (Expert 8)	Accepté Refusé Reporté (en attente du point de vue des autres experts)